

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

ISSN 2616-650X
DOI: 10.31110/2616-650X

ОСВІТА ІННОВАТИКА ПРАКТИКА

Науковий журнал

Том 13 № 4

Суми - 2025

Рекомендовано до видання вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
(протокол № 10 від 28.04.2025 р.)

Редакційна рада:

Боряк Оксана Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Воскоглу Майкл,
доктор філософії, професор (Греція)

Лукашова Тетяна Дмитрівна,
доктор фізико-математичних наук,
професор (Україна)

Петриченко Лариса Олексіївна,
доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Пріма Раїса Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Рибалко Петро Федорович,
доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Сарфо Джейкоб Овусу,
доктор здоров'язбереження (Гана)

Семеніхіна Олена Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Харченко Інна Іванівна,
доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Шукатка Оксана Василівна,
доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Лазоренко Сергій Анатолійович,
доктор педагогічних наук, доцент (Україна)

Шищенко Інна Володимирівна,
доктор педагогічних наук, доцент (Україна)

Акімова Олена Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

Васько Ольга Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

Дегтярьова Неля Валентинівна,
кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

Олійник Наталія Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

Руденко Юлія Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

Удовиченко Ольга Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

Юрченко Артем Олександрович,
кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

045 Освіта. Інноватика. Практика : науковий журнал. Том 13, № 4 / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, редкол.: О. В. Семеніхіна (гол. ред.) [та ін.]. Суми : [СумДПУ ім. А. С. Макаренка], 2025. 112 с.

Наказом МОН України №894 від 10.10.2022 р.
журнал «Освіта. Інноватика. Практика» затверджено як
ФАХОВЕ НАУКОВЕ ВИДАННЯ категорії «Б»
за спеціальностями 011 Освітні, педагогічні науки;
013 Початкова освіта; 014 Середня освіта; 015 Професійна
освіта; 016 Спеціальна освіта; 017 Фізична культура і спорт.

Автори статей несуть відповідальність за достовірність наведеної інформації (точність наведених у статті даних, цитат, статистичних матеріалів тощо) та за порушення прав інтелектуальної власності інших осіб.

Висловлені авторами думки можуть не співпадати з точкою зору редакції.

УДК 371

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2025
Україна, м. Суми, вул. Роменська, 87

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Makarenko Sumy State Pedagogical University

ISSN 2616-650X
DOI: 10.31110/2616-650X

EDUCATION INNOVATION PRACTICE

Scientific Journal

Vol. 13, No 4

Sumy – 2025

Editorial Board:

Boriak Oksana,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD, Professor (Ukraine)

Voskoglou Michael,

Ph.D., Professor (Greece)

Lukashova Tetyana,

Dr. of Physical and Mathematical Sciences, PhD,
Professor (Ukraine)

Petrychenko Larysa,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD, Professor (Ukraine)

Prima Raisa,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD, Professor (Ukraine)

Rybalko Petro,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD, Professor (Ukraine)

Sarfo Jacob,

Dr. of Health Promotion (Ghana)

Semenikhina Olena,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD, Professor (Ukraine)

Kharchenko Inna,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD, Professor (Ukraine)

Shukatka Oksana,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD, Professor (Ukraine)

Lazorenko Serhii,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD,
Associate Professor (Ukraine)

Shishenko Inna,

Dr. of Pedagogical Sciences, PhD,
Associate Professor (Ukraine)

Akimova Olena,

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, (Ukraine)

Vasko Olha,

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, (Ukraine)

Dehtiarova Nelia,

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, (Ukraine)

Oliinyk Nataliia,

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, (Ukraine)

Rudenko Yuliya,

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, (Ukraine)

Udovychenko Olga,

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, (Ukraine)

Yurchenko Artem,

PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, (Ukraine)

E45 Education. Innovation. Practice : Scientific Journal. Vol. 13, No 4 / Makarenko Sumy State Pedagogical University, O. Semenikhina (chief editor). Sumy : [Makarenko Sumy State Pedagogical University], 2025. 112 p.

The Ministry of Education and Science of Ukraine has conferred a **category "B"** to the professional edition "Education. Innovation. Practice" in the **specialties** – 011 Educational, pedagogical sciences; 013 Primary education; 014 Secondary education; 015 Professional education; 016 Special education; 017 Physical culture and sports (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine №894, October 10, 2022).

The authors of the articles are responsible for the authenticity of the information (the accuracy of the information presented in the article, quotations, statistical materials, etc.) and for the violation of others' intellectual property rights.

Opinions expressed by the authors may not reflect the views of the editors.

UDC 371

ЗМІСТ

Анастасія АНДРЕЄВА, Тетяна ДРИГАЧ, Катерина ПРИПРОСТА	7
МОБІЛЬНІ ЗАСТОСУНКИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	7
ANASTASIIA ANDRIEIEVA, TETIANA DRYNACH, KATERYNA PRYPROSTA	7
MOBILE APPLICATIONS FOR LEARNING MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL	7
Олександр ГОМОТЮК, Микола КАРМАЗ, Тетяна ЛЕБІДЬ	15
ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ В МУЗЕЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ	15
OLEKSANDR HOMOTIUK, MYKOLA KARMAZ, TETIANA LEBID	15
DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PRESENTATION OF EDUCATIONAL AND CULTURAL HERITAGE: EXPERIENCE AND PROSPECTS OF APPLICATION IN MUSEUM PEDAGOGY	15
Михайло КОРНІЙЧУК	23
НАУКОВІ ПІДХОДИ У ВИВЧЕННІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВИТИ ПОЛЬЩІ (XX - ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)	23
MYKHAILO KORNIICHUK	23
SCIENTIFIC APPROACHES TO THE STUDY OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF UNIVERSITY EDUCATION IN POLAND (XX - EARLY XXI CENTURY)	23
Юрій КОСЕНКО	31
АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА МЕТОДОМ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ	31
YURI KOSENKO	31
ACTIVATION OF SPEECH ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS USING THE METHOD OF SENSORY INTEGRATION	31
Роман НАНІВСЬКИЙ, Анна ЖУКОВА, Юлія МАТІЇВ, Ярина ДЗЮБА	40
УЧАСТЬ У НАУКОВИХ ТОВАРИСТВАХ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ОСВИТИ	40
ROMAN NANIVSKYI, ANNA ZHUKOVA, YULIIA MATIIV, YARYNA DZIUBA	40
PARTICIPATING IN ACADEMIC COMMUNITIES AS A TOOL FOR DEVELOPING THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FOR MILITARY EDUCATION STUDENTS	40
Людмила ПАКУШИНА	47
НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ	47
LIUDMYLA PAKUSHYNA	47
SCIENTIFIC ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS-SPEECH THERAPISTS OF JUNIOR COURSES IN THE CONDITIONS OF THE MODERN UKRAINIAN UNIVERSITY	47
Володимир ПЕРЕВОЗНИК, Павло ПЕРЕПЕЛИЦЯ	56
ДИНАМІКА КОЛЕКТИВНОГО КОНТРОЛЮ М'ЯЧА В МАТЧІ УКРАЇНА-БЕЛЬГІЯ ЧЕМПІОНАТУ ЄВРОПИ З ФУТБОЛУ-2024	56
VOLODYMYR PEREVOZNYK, PAVLO PEREPELYTSI	56
DYNAMICS OF COLLECTIVE BALL CONTROL IN THE UKRAINE-BELGIUM MATCH OF THE EUROPEAN FOOTBALL CHAMPIONSHIP-2024	56
Віталій ПУСТОВАЛОВ, Ірина УСАТОВА, Тетяна КОРОЛЬ, Вікторія СУПРУНОВИЧ, Роман ХАЛЯВКА	61
ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ОЦІНКИ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ШКОЛЯРІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ПОСТКОВІДНОГО ТА ВОЄННОГО ПЕРІОДІВ	61
VITALII PUSTOVALOV, IRYNA USATOVA, TATYANA KOROL, VIKTORIIA SUPRUNOVYCH, ROMAN KHALIIVKA	61
JUSTIFICATION OF A COMPREHENSIVE ASSESSMENT OF PHYSICAL FITNESS OF MIDDLE SCHOOL-AGED STUDENTS IN THE POST-COVID AND WARTIME PERIODS	61
Сергій СЕМЕНЕЦЬ, Лариса СЕМЕНЕЦЬ	68
ОСОБИСТІСНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВИТИ: СТРУКТУРНО-МАТЕМАТИЧНЕ МИСЛЕННЯ	68
SERGI SEMENETS, LARYSA SEMENETS	68
PERSONAL-PSYCHOLOGICAL DIMENSION OF THE STUDENT'S MATHEMATICAL COMPETENCE: STRUCTURAL-MATHEMATICAL THINKING	68

Тетяна ЦЕГЕЛЬНИК, Віра ПОЛІЩУК	74
ВИКОРИСТАННЯ ІГОР У РОЗВИТКУ ВЕРБАЛЬНО-ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	74
TETIANA TSEHELNYK, VIRA POLISHCHUK	74
THE USE OF GAMES IN THE DEVELOPMENT OF VERBAL AND LOGICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS	74
Людмила ЧЕРНІЧЕНКО	79
ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ЯК СУЧАСНА ВИМОГА ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА	79
LIUDMYLA CHERNICHENKO	79
INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF A SPEECH THERAPIST TEACHER AS A MODERN REQUIREMENT OF A DIGITAL SOCIETY	79
Ірина ЧИСТЯКОВА, Володимир ЛАТИШЕВ	84
ПОЗАШКІЛЬНІ ПРОГРАМИ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ	84
IRYNA CHYSTIAKOVA, VOLODYMYR LATYSHEV	84
AFTERSCHOOL PROGRAMS IN THE U.S. SECONDARY EDUCATION SYSTEM: HISTORICAL CONTEXT	84
Ярослав ЧКАНА, Владислав ПОНОМАРЕНКО	91
МАЙБУТНІ ВЧИТЕЛІ МАТЕМАТИКИ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ВМІННЯ ПОШУКУ, ПЕРЕВІРКИ ТА ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЇ	91
YAROSLAV CHKANA, VLADISLAV PONOMARENKO	91
FUTURE MATHEMATICS TEACHERS IN THE DIGITAL ENVIRONMENT: SKILLS IN SEARCHING, VERIFYING AND USING INFORMATION	91
Денис ШИНКЕВИЧ	99
ГОТОВНІСТЬ СУЧАСНИХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	99
DENYS SHYNKEVYCH	99
READINESS OF MODERN TEACHERS TO FORM THE ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM	99
Юлія ШИНКЕВИЧ	105
ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ	105
YULIYA SHYNKEVYCH	105
READINESS OF FUTURE TEACHERS TO FORMING OF FOREIGN SPEECH COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN: ORGANIZATIONALLY-SEMANTIC ASPECT	105
АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК	111



” Андреева А., Дригач Т., Припроста К. Мобільні застосунки для вивчення математики у початковій школі. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 4. С. 7-14. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-001>.

Andrieieva A., Dryhach T., Pryprosta K. Mobilni zastოსunky dlia vyvchennia matematyky u pochatkovii shkoli [Mobile applications for learning mathematics in primary school]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 4. S. 7-14. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-001>.

УДК 373.3:51:37.091.3:004

DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i4-001

Анастасія АНДРЕЄВА¹, Тетяна ДРИГАЧ², Катерина ПРИПРОСТА³
¹⁻³ Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради, Україна

¹ <https://orcid.org/0009-0005-1356-3130>
nstss.andreeva@gmail.com

² <https://orcid.org/0000-0002-0278-2777>
drigachtg@ukr.net

³ <https://orcid.org/0009-0008-9796-1612>
Zhydina14@gmail.com

МОБІЛЬНІ ЗАСТОСУНКИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті висвітлені можливості та перспективи використання мобільних застосунків для вивчення математики в початковій школі. Проведено аналіз теоретичних даних, які окреслюють процеси застосування цифрових технологій в освітньому процесі, виокремлені вітчизняні та іноземні популярні мобільні застосунки та їх відповідність вимогам Нової української школи. Увагу приділено впливу мобільних технологій на ефективність навчання та досягнення учнів, а також виявлені технічні, методологічні та організаційні бар'єри. Також приділено увагу на важливість адаптації мобільних застосунків до роботи в офлайн-режимі, що є необхідним для дітей, які перебувають у регіонах з обмеженим доступом до Інтернету або змушені змінювати поточне місце проживання через зовнішні фактори впливу, зокрема бойові дії. Описані переваги мобільного навчання, серед яких інтерактивність, персоналізація освітнього процесу та можливість адаптації до індивідуальних потреб учнів. Спираючись на інформацію, викладену після аналізу теоретичних даних, сформульовані перспективні напрямки розвитку мобільних застосунків для формування математичної компетентності учнів молодшого шкільного віку, зокрема впровадження технологій штучного інтелекту, гейміфікації та елементів доповненої реальності, що сприяють підвищенню мотивації учнів. Сформульовано висновок про необхідність комплексного підходу до впровадження мобільних технологій в навчальний процес, що включає співпрацю між державою, освітніми установами, розробниками та міжнародними партнерами для забезпечення доступності та ефективності цифровізації навчання в Україні. Виокремлені такі аспекти, як питання безпеки персональних даних учнів, необхідність підготовки педагогічних кадрів та розробки єдиних стандартів для інтеграції мобільних застосунків у структуру початкової освіти.

Ключові слова: мобільні застосунки; мобільне навчання; цифрові технології навчання; інформаційно-комунікаційні технології; математична компетентність; початкова школа.

Anastasiia ANDRIEIEVA¹, Tetiana DRYHACH², Kateryna PRYPROSTA³
¹⁻³ Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"

of the Kharkiv Regional Council, Ukraine

¹ <https://orcid.org/0009-0005-1356-3130>
nstss.andreeva@gmail.com

² <https://orcid.org/0000-0002-0278-2777>
drigachtg@ukr.net

³ <https://orcid.org/0009-0008-9796-1612>
Zhydina14@gmail.com

MOBILE APPLICATIONS FOR LEARNING MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article highlights the possibilities and prospects of using mobile applications for learning mathematics in primary school. A theoretical analysis has been conducted to outline the processes of applying digital technologies in the educational process. The study identifies both domestic and international popular mobile applications and assesses their compliance with the requirements of the New Ukrainian School. Particular attention is given to the impact of mobile technologies on learning efficiency and student achievement, as well as the identification of technical, methodological, and organizational barriers.

The importance of adapting mobile applications for offline use is emphasized, which is crucial for children in regions with limited internet access or those forced to change their place of residence due to external factors, particularly military conflicts. The advantages of mobile learning are described, including interactivity, personalization of the learning process, and the ability to adapt to students' individual needs.

Based on the analysis of theoretical data, promising directions for the development of mobile applications aimed at forming mathematical competence in young learners have been formulated. These include the integration of artificial intelligence technologies, gamification, and augmented reality elements, which enhance student motivation.

The article concludes that a comprehensive approach is needed for the effective implementation of mobile technologies in education. This requires collaboration between the state, educational institutions, developers, and international partners to ensure accessibility and efficiency in the digitalization of education in Ukraine. Key issues such as data security, teacher training, and the development of unified standards for integrating mobile applications into the primary education system are also highlighted.

Keywords: mobile applications; mobile learning; digital learning technologies; information and communication technologies; mathematical competence; primary school.

Постановка проблеми. Процеси цифрової трансформації здійснили суттєвий вплив на сучасну систему освіти України, який є зумовленим глобальними тенденціями інтеграції науково-технічного прогресу у різноманітні сфери суспільного життя та потребами підвищення якості навчально-виховного процесу. Одним з актуальних напрямів цифрової трансформації є інтеграція цифровізованого формату навчання, а саме – застосування мобільних застосунків під час організації освітньої діяльності у початковій школі, зокрема з метою формування математичної компетентності дітей. Інформаційно-комунікаційні технології мають потенціал для стимулювання пізнавальної діяльності учнів, індивідуалізації навчання та формування стійких математичних знань, умінь та навичок, математичної грамотності, математичних компетентностей.

Цифровізація освіти реалізується у контексті надання доступу до цифрових технологій здобувачів освіти, пед. та науково-педагогічних працівників [10, с.1096]. Незважаючи на наявні переваги, використання мобільних застосунків у математичній освіті дітей молодшого шкільного віку стикається з низкою наукових та практичних викликів. Серед них можна виокремити такі, як висока вартість якісних технологічних інструментів та ризики їх несумісності з іншими програмами та пристроями; фрагментація навчання; обмежені розміри та ємність мобільних пристроїв; обмеження функціональних можливостей мобільних пристроїв; відсутність в учнів розвинених навичок самоконтролю та самоврядування власною пізнавальною діяльністю; недостатній рівень «технічної» підготовка вчителів початкової школи у створенні мобільного додатка [2, с.305-306]. Не менш важливими є і психолого-педагогічний аспект – вплив інтерактивного цифрового середовища на розвиток здобувача освіти молодшого шкільного віку.

З наукової точки зору проблематика інтеграції мобільного навчання у процес вивчення математики потребує комплексного аналізу ефективності та впливу додатків на освіту, та розробки практичних рекомендацій щодо їх застосування під час навчальних занять. Практична значущість дослідження окреслена створенням умов для впровадження необхідних освітніх рішень щодо зазначеної теми в українських закладах освіти.

Оскільки аналіз застосування мобільних застосунків для вивчення математики у початковій школі відповідає сучасним потребам, вважаємо актуальним розглянути можливості та перспективи формування інноваційного освітнього середовища за допомогою мобільного навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика інтеграції мобільного навчання в освітню діяльність детально опрацьовується у педагогічній практиці. Аналізом у контексті цієї теми займалися такі дослідники, як Л. Блажко, Є. Чебітько, В. Білоус, І. Пашенко, І. Рассоха, С. Рендюк, В. Глазова [2, 3]. Вони розглядали використання цифрових технологій у навчальній діяльності здобувачів освіти різного віку, та визначали ступінь підвищення якості освітніх результатів дітей. У інформаційному просторі наявна велика кількість наукових публікацій, у яких висвітлені переваги та недоліки застосування інтерактивних застосунків з метою формування математичної компетентності здобувачів освіти. Вчені Р. Артемчук, М. Мороз розглядають можливості використання мобільних застосунків при вивченні геометрії [1]; С.Терещук - при вивченні фізики та проведення фізичних експериментів [11]; В. Ялик та Н.Праворська пропонують створити математичний мобільний застосунок для початкової школи та опитують його функціонал [12]; І.Сазонова, Т. Дригач розглядають використання математичних онлайнтренажерів для вдосконалення обчислювальних навичок [9]. О. Онопрієнко розглядає можливості мобільного застосунку «Вивчаю – не чекаю» для учнів початкової школи і робить висновок, що “цифровий застосунок стає актуальним засобом навчання молодших школярів в умовах воєнного стану, покликаним підтримати й продовжити освітній процес, забезпечивши його неперервність” [7, с.20].

У контексті рівня дослідженості викладеного напряму слід звернути увагу на потреби до організації якісного освітнього простору, та врахувати значення цифрових технологій у його створенні.

Мета статті – дослідити теоретичні основи застосування мобільних технологій у початковій освіті; проаналізувати вітчизняні та іноземні мобільні застосунки для вивчення математики та оцінити їх відповідність вимогам НУШ; визначити вплив мобільного навчання на ефективність формування математичної компетентності учнів; окреслити основні бар'єри та виклики впровадження мобільних застосунків в освітній процес (технічні, методологічні, організаційні); запропонувати перспективні напрями розвитку мобільних застосунків, зокрема використання штучного інтелекту, гейміфікації та доповненої реальності; обґрунтувати необхідність комплексного підходу до цифровізації початкової освіти та розробки єдиних стандартів інтеграції мобільних застосунків.

Методи дослідження. Реалізація викладеної мети здійснена за допомогою застосування теоретичних методів наукового дослідження. За допомогою *аналізу та синтезу інформації* була проаналізована нормативно-правова база та методичні матеріали Міністерства освіти і науки України з метою окреслення провідних тенденцій впровадження мобільних застосунків в освітньому процесі. Також застосований *порівняльний аналіз* для опису та зіставлення вітчизняних досліджень, спрямованих на розгляд впливу мобільних застосунків на освітні результати здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Використовуються два поняття як тотожно рівні: “мобільний додаток” та “мобільний застосунок”. Перший варіант є калькою з російської мови, тому більш правильним є другий варіант.

Мобільні застосунки, спрямовані на вивчення математики, являють собою програмне забезпечення, реалізоване на електронних мобільних пристроях – планшетах, телефонах, планшетних комп'ютерах, ноутбуках, з метою мотивації навчальної діяльності під час занять з молодшими школярами. Їх класифікують залежно від функцій, підходів та віку аудиторії, яка може користуватися послугами. Найбільш поширеними інструментами такого типу є застосунки з переліком вправ на розвиток обчислювальної навички та логічного мислення. З метою забезпечення успішної інтеграції певного застосунку в освітній процес, необхідно звернути увагу на його характеристики, що повинні відповідати певним критеріям – мати доцільний дизайн, застосовувати елементи гейміфікації, дотримуватися принципів адаптивного навчання, мати засоби моніторингу прогресу користувача та бути забезпеченим системою підтримки з боку розробників [5, с. 75].

Застосування інструментів такого типу є прикладом впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, що є частиною формування ключових вмінь та навичок згідно з потребами сучасного суспільства. Тому мобільні застосунки сприятимуть не тільки формуванню математичної компетентності, а й цифровому розвитку особистості. З огляду на це, важливо застосовувати здоров'язбережувальний підхід і враховувати вікові та індивідуальні особливості здобувача освіти. Психолого-педагогічний аспект мобільного навчання полягає в створенні умов, де цифрові інструменти доповнюють навчання, здійснюючи позитивний вплив на формування критичного мислення та розвиток самостійності.

Впровадження роботи з мобільними застосунками не є новітнім напрямом, оскільки впевнене і критичне володіння інформаційно-комунікаційними технологіями було окреслене Концепцією Нової української школи, ухваленою рішенням колегії Міністерства освіти і науки України у 2016-му році [6, с.11].

В. Ялик та Н. Праворська пропонують створити математичний застосунок для потреб початкової школи. Вони наводять функції, які він має виконувати:

“– навчання математиці: надаватиме навчальний матеріал для вивчення математики в початковій школі, включаючи основні арифметичні операції, геометричні поняття тощо;

– гейміфікація: заохочуватиме користувачів через ігровий підхід, використовуючи виклики, завдання та нагороди для стимулювання навчання;

– тести та вправи: надаватиме тести і вправи для перевірки розуміння матеріалу та закріплення навчальних навичок;

– моніторинг прогресу: дозволить користувачам відстежувати свій навчальний прогрес і досягнення;

– віддалений доступ: дозволить користувачам навчатися в будь-який час і в будь-якому місці завдяки мобільній платформі;

– змагання та співпраця: створюватиме можливості для змагань з іншими користувачами та спільного навчання.” [12, с.334-335].

Протягом останніх п'яти років спостерігається зростання кількості мобільних застосунків, спрямованих на ознайомлення з математичним матеріалом для дітей молодшого шкільного віку. Іноземні цифрові інструменти, такі як «Khan Academy Kids», «Brain workout», «Todo Math», «DoodleMath: Primary Math», пропонують користувачам інтерактивні завдання, орієнтовані на розвиток логічного мислення і швидкого обчислення. Серед українських розробок є популярним застосунок «Вивчаю – не чекаю», лінійка інтерактивних педагогічних ігор Edugames видавництва «ROZUMNIKI», застосунок «Таблиця множення», які мають широкий асортимент різноманітних вправ, адаптованих під рівень розвитку дитини.

Зазначені програми містять інтерактивні завдання, навчальні ігри, адаптивні тести та налаштування, згідно з якими педагогічний працівник або батьки учня можуть створити персоналізований освітній план. Особлива увага приділена гармонійному поєднанню ігрової діяльності з навчальною, у контексті чого важлива відповідність освітнім стандартам та навчальним програмам. Доцільним прикладом такого застосунку буде "Розумники", оскільки розробники дібрали та інтерпретували матеріал відповідно до вимог Міністерства освіти і науки України, що дозволяє інтегрувати його до навчального процесу без розбіжностей з державною програмою.

Мобільні застосунки можуть бути ефективними не лише під час основних етапів уроку математики, а й у процесі самоосвіти учнів, у проведенні позакласних заходах. У таблиці 1 наведено приклади такого використання мобільних застосунків.

Мобільні застосунки можуть значно покращити освітній процес, якщо їх використовувати правильно. Вчителям важливо пам'ятати про баланс між цифровими та традиційними методами,

контролювати роботу учнів, враховувати рівень їхньої підготовленості та забезпечувати рефлексію. Це допоможе зробити уроки цікавими, ефективними та результативними.

Таблиця 1.

Приклади використання додатків на позакласних математичних заходах учнів початкової школи та для самоосвіти

Мета	Назва додатка	Функція додатка	Приклад завдання
Самоосвіта	Duolingo Math	Вправи на логіку та основи математики у форматі гри.	Учень проходить рівень, розв'язуючи математичні рівняння у форматі квесту.
	Brainly	Онлайн-допомога в розв'язанні математичних задач.	Учень ставить запитання та отримує пояснення від спільноти.
Позакласна робота, виховні заходи	Prodigy Math Game	Гейміфікована математика у форматі пригодницької гри.	Учні виконують завдання для розвитку логіки, заробляючи бонуси для персонажів.
	Math Land	Навчальні пригоди з математичними викликами.	Учні проходять рівні, вирішуючи математичні головоломки та задачі.
	Edugames (ROZUMNIKI)	Математичні міні-ігри та завдання.	Командна гра з вправами на додавання, віднімання, множення.

Однак, хоча мобільні застосунки можуть значно підвищити ефективність навчального процесу, їхнє неправильне використання може призвести до зворотного ефекту. Вчителям важливо враховувати типові помилки, щоб уникати їх у своїй практиці.

Іноді вчителів використовують мобільні застосунки лише для розваги або урізноманітнення уроку, не пов'язуючи їх із навчальними цілями. Наприклад, запуск гри у «Kahoot!» без попереднього пояснення теми чи без подальшого обговорення відповідей перетворює навчання на безцільне змагання. Це можна виправити, якщо перед використанням застосунка чітко визначити його функцію – мотивація, пояснення матеріалу, закріплення чи контроль знань.

Якщо на уроці учні весь час працюють у додатках, діти можуть втратити інтерес до класичного освітнього процесу. Це можна виправити, якщо поєднуйте цифрові методи з традиційними.

Деякі додатки можуть бути занадто складними або, навпаки, надто простими для певної групи учнів. Наприклад, якщо вчитель дає завдання з «DoodleMath: Primary Math» учням, які вже добре знають множення, це може їх демотивувати. Це можна виправити, якщо вибирати додатки, які дозволяють налаштувати рівень складності відповідно до здібностей дітей.

Іноді вчителі дозволяють учням самостійно працювати з застосунками без перевірки правильності їхніх відповідей. Наприклад, у «Quizizz» учні можуть навмання вибирати варіанти відповідей, не аналізуючи їх. Це можна виправити, якщо після виконання завдання обов'язково обговорити результати – розгляньте складні питання та поясніть помилки.

Якщо після виконання завдань у застосунку учні не обговорюють результати, не аналізують свої помилки, навчальний ефект значно зменшується. Це можна виправити, якщо обговорити допущені помилки, не називаючи хто сам їх зробив. У доброзичливій формі можна пояснити чому була допущена така помилка і повторити математичні правила. Завжди слід підбивати підсумки: запитувати учнів, що їм вдалося, що було складним, як вони можуть застосувати нові знання, чи залишилися у них якісь питання.

Якщо учні працюють із застосунками лише індивідуально, це може зменшити їхню комунікацію та навички командної роботи. Це можна виправити, якщо використовувати застосунки для різних форм роботи, включаючи групову, парну, роботу в парах. У таблиці 2 представлені приклади використання мобільних застосунків на різних етапах уроку з урахуванням форми роботи.

Згідно з результатами дослідження, проведеним Р. Горбатюком та Ю. Тушавілі, виявлено, що застосування мобільного навчання грає роль у створенні природних умов для освітнього процесу та зберігає переваги традиційних підходів до застосування обчислювальних пристроїв в освіті [4, с.5]. Вимоги до інтеграції мобільних застосунків до освітнього процесу характеризують їх використання як доцільне, оскільки робота з інноваційними програмами підвищує ефективність навчання, зберігаючи увагу та концентрацію здобувачів освіти.

Таблиця 2.

Приклади використання мобільних застосунків на різних етапах уроку математики з урахуванням форм навчання

Етап уроку, форма роботи	Назва додатка	Функція додатка	Приклад завдання
<u>Мотиваційний:</u> Фронтальна Парна Індивідуальна	Kahoot!	Створення математичних вікторин у форматі гри.	Вчитель запускає тест із прикладами на додавання та віднімання, учні відповідають у реальному часі.
	Brain Workout	Розвиток логічного мислення через головоломки.	Учні розв'язують логічні задачі на знаходження закономірностей.
	Вивчаю – не чекаю	Гейміфіковані вправи для розвитку математичних навичок.	Учень проходить рівень, розв'язуючи приклади на множення та ділення.
<u>Первинне засвоєння:</u> Фронтальна Парна Індивідуальна	Khan Academy Kids	Інтерактивні уроки, відео та практичні вправи.	Перегляд пояснення про дроби у вигляді анімаційного відео з подальшим виконанням вправ.
	GeoGebra	Візуалізація математичних понять.	Учні разом будують геометричні фігури та змінюють їхні параметри.
	Edugames (ROZUMNIKI)	Інтерактивні педагогічні ігри для закріплення знань.	Виконання вправ на порівняння чисел, складання рівнянь.
<u>Закріплення, систематизація:</u> Фронтальна Фронтальна Парна Індивідуальна Індивідуальна	Matific	Виконання завдань у гейміфікованій формі.	Розв'язування задач на множення та ділення у форматі інтерактивної гри.
	Todo Math	Адаптивне навчання через ігри та задачі.	Учень виконує набір завдань на множення з поступовим підвищенням рівня складності.
	Math Duel	Двокористувацькі математичні батли.	Двоє учнів одночасно вирішують приклади на швидкість.
	DoodleMath: Primary Math	Індивідуалізовані вправи з математики.	Учень проходить рівень, вирішуючи приклади на додавання та віднімання в межах 100.
	Вивчаю – не чекаю	Використання інтерактивних завдань для практики.	Дитина розв'язує задачу на співвідношення чисел, використовуючи візуальні підказки.
<u>Контрольно-коригувальний:</u> Фронтальна Парна Індивідуальна Фронтальна/ групова	Quizizz	Створення тестів із миттєвим зворотним зв'язком.	Тест на визначення парних і непарних чисел у форматі швидкого опитування.
	Plickers	Швидке голосування з аналізом відповідей.	Вчитель показує картки, учні обирають правильний варіант.
	Таблиця множення	Тренування навичок множення.	Учень виконує вправу «Знайди правильну відповідь» для таблиці множення.
	Edugames (ROZUMNIKI)	Математичні міні-ігри та завдання.	Командна гра з вправами на додавання, віднімання, множення.

Використання мобільних застосунків можна окреслити низкою переваг, проте надмірне користування призводить до негативного впливу та потенційних ризиків, а саме – проблема цифрової залежності та інформаційне перенавантаження. Окрім цього, надмірне використання цифрових пристроїв може негативно позначатися на фізичному здоров'ї здобувачів освіти та знижувати їхню здатність до концентрації. Згідно з нормами, визначеними Міністерством охорони здоров'я України, безперервне перебування за комп'ютером упродовж доби не повинно перевищувати в дітей до 6 років – 20 хв на день, 7-10 років – 45 хв на день, 11-13 років – 1-1,5 години, 14-16 років – не більше 2 годин на день [8].

Застосування мобільних технологій на уроках математики в початковій школі стикається із низкою технічних та організаційних перешкод. Найбільш поширеною проблемою, яку виокремлюють педагогічні працівники, є нерівномірний доступ здобувачів освіти до необхідних пристроїв та стабільного інтернет-з'єднання, що особливо прослідковується в період Російської збройної агресії проти України. Крім того, обмежене фінансування освітніх закладів ускладнює оновлення технічної бази та придбання сучасних електронних пристроїв для навчальних цілей.

Умови, що виникли внаслідок збройної агресії Російської Федерації, спричинили безпрецедентні виклики для освіти та науки України. Ці виклики вимагають оперативної реакції для забезпечення безперервності навчального процесу в закладах освіти різного типу. У цьому контексті інтеграція мобільних додатків у процес формування математичної компетентності є ключовим інструментом адаптації освіти до сучасних реалій. Завдяки таким характеристикам, як доступність та широка функціональність, вони виконують роль засоби підтримки навчального процесу. Проте слід зауважити, що ефективність їх використання вимагає врахування низки факторів, пов'язаних, зокрема з фізичною та психологічною безпекою здобувачів освіти.

Для успішного впровадження мобільних технологій в освітній процес, методи і засоби педагогічної діяльності повинні бути адаптовані до сучасних потреб школярів, враховуючи їх психологічний стан та ефективність комунікації учасників навчального процесу в дистанційному освітньому просторі.

Важливу роль грають фактори, які окреслюють процес інтеграції мобільних застосунків в існуючі освітні програми. Зокрема, це розробка практичних рекомендацій для педагогічних працівників, адаптація методичних матеріалів згідно з цифровим форматом навчання. В сучасних умовах особливу увагу слід приділяти розробці контенту, який враховує поточні реалії та сприяє психологічній підтримці учнів. Крім того, важливо створити підтримуюче середовище як для здобувачів освіти, так і для вчителів – доцільним буде проведення регулярного навчання та ознайомлення з цифровими інструментами та методиками роботи з ними.

Мобільні застосунки надають низку переваг у формування математичної компетентності в учнів початкової школи, оскільки вони забезпечують інтерактивність, доступність та можливість адаптації згідно індивідуальних та вікових особливостей учнів.

С. Терещук виділяє такі переваги при використанні математичних застосунків як:

- Персоналізація навчання;
- Миттєвий зворотній зв'язок;
- Ефективне використання навчального часу на уроках;
- Неперервність навчального процесу;
- Якісно новий рівень управління навчальним процесом [11, с. 178-179].

Проте існують виклики, серед яких – необхідність забезпечення цифрової безпеки та конфіденційності, та запобігання цифровій залежності.

З урахуванням поточних викликів та потреб освітньої системи України, можна окреслити перспективи розвитку мобільних застосунків для навчання математики у початковій школі:

- розробка офлайн-версій мобільних застосунків, які здатні функціонувати без постійного підключення до інтернет-мережі, що особливо важливо в умовах нестабільного зв'язку через аварійні та планові відключення світла;
- створення модифікованих навчальних матеріалів, які будуть орієнтовані та підтримку мотивації до навчання та сприяють зниженню рівня стресу;
- гейміфікація мобільних застосунків, щоб підвищити пізнавальний інтерес здобувачів освіти, оскільки гра одним з провідних напрямків діяльності молодшого шкільного віку;
- забезпечення інклюзивності застосунків метою підтримки учнів з особливими освітніми потребами (ООП);
- забезпечення багатомовності мобільних застосунків з метою підтримки українських учнів, які перебувають за кордоном.
- співпраця з міжнародними організаціями та ІТ-компаніями для залучення зовнішніх ресурсів до процесу розробки та впровадження інноваційних освітніх технологій.

Висновки. У контексті формування математичної компетентності в учнів початкової школи використання мобільних застосунків підвищує потенціал освітнього процесу, адаптуючи його до сучасних умов і сприяючи розвитку ключових математичних умінь та навичок здобувачів освіти. Успішне впровадження використання цифрових технологій в освітню систему України вимагає комплексного підходу.

Перспективи впровадження та поширення мобільних застосунків у напрямі математичної освіти школярів є позитивними. З метою побудови процесу успішної інтеграції необхідно зміцнювати взаємодію між державними та освітніми установами, розробниками програмного забезпечення та міжнародними партнерами. Інтеграція в освітній процес інноваційних технологічних рішень – адаптивних платформи, офлайн-форматів мобільних застосунків та введення елементів гейміфікації навчання, забезпечить підвищення рівня математичної підготовки здобувачів освіти, та створить стійку та гнучку освітню систему, яка відповідає стандартам Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Артемчук О.Р., Мороз М.П. Можливості використання мобільних додатків під час вивчення планіметрії в середній школі. *Фізико-математична освіта*, 2017. Вип. 3(13). С. 9-15.
2. Білоус В. Мобільні додатки для навчання математики як засіб підвищення мотивації учнів молодшої школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. Вип. 3. С. 303-309. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2017.3.30309>.
3. Блашко Л. М., Рассоха І., Рендюк С. П. Використання мобільних додатків у навчальному процесі. *Витоки педагогічної майстерності*, № 26(195). С. 18-21. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.26.227421>.
4. Горбатюк Р., Тулашвілі Ю. Мобільне навчання як нова технологія вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. №27. С. 31-34. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2017.3.30309>.
5. Маслов О., Олефіренко Н. Впровадження мобільних додатків у освітній процес. *Академічні візії. Секція освіта/педагогіка*. 2024. Вип. 32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11559587>.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>.
7. Онопрієнко О. Мобільний застосунок як актуальний засіб навчання в умовах воєнного стану. *New Inception*, 2022. Вип. 3-4 (9-10). С. 13-21. <https://doi.org/10.58407/NI.22.3-4.1>.
8. Дистанційне навчання: як запобігти негативному впливу комп'ютера на здоров'я дитини (поради для батьків). *Управління державного нагляду за дотриманням санітарного законодавства*. URL: <https://is.gd/XjvlDy>.
9. Сазонова І.О., Дригач Т.Г. Використання математичних тренажерів для формування в учнів початкових класів навичок усних обчислень. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку науки та освіти: матеріали Х Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 9-10 січня 2024 р.* С. 53-55.
10. Спірін О. М. Цифрова освіта. *Енциклопедія освіти* (Нац. акад. пед. наук України: 2-ге вид., допов. та перероб). Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 1096. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730768/1/Цифрова%20освіта%20Спірін%20ЕБ.pdf>.
11. Терещук С.І. Технологія мобільного навчання: проблеми та шляхи вирішення. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 138. С. 178-180. https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/6914/1/VchdpuP_2016_138_40.pdf.
12. Ялик В.І., Праворська Н.І. Програмний застосунок для навчання математиці учнів початкових класів з використанням інтерактивних ігор. *Актуальні проблеми комп'ютерних наук: матеріали XV Всеукр. наук.-практ. конф. м. Хмельницький, 17-18 листопада 2023 р.* Хмельницький національний університет, 2023. С. 333-336.

References

1. Artemchuk O.R., Moroz M.P. Mozhyvosti vykorystannia mobilnykh dodatkov pid chas vyvchennia planimetrii v serednii shkoli. *Fyzyko-matematychna osvita*, 2017. Vyp. 3(13). S. 9-15.
2. Bilous V. Mobilni dodatky dlia navchannia matematyky yak zasib pidvyshchennia motyvatsii uchniv molodshoi shkoly. *Vidkryte osvithne e-seredovyshche suchasnoho universytetu*. Vyp. 3. S. 303-309. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2017.3.30309>.
3. Blazhko L. M., Rassokha I., Rendiuk S. P. Vykorystannia mobilnykh dodatkov u navchalnomu protsesi. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, № 26(195). S. 18-21. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.26.227421>.
4. Horbatiuk R., Tulashvili Yu. Mobilne navchannia yak nova tekhnolohiia vyshchoi osvity. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seria: Pedahohika. Sotsialna robota*. 2013. №27. S. 31-34. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2017.3.30309>.
5. Maslov O., Olefirenko N. Vprovadzhennia mobilnykh dodatkov u osvithni protses. *Akademichni vizii. Sektsiia osvita/pedahohika*. 2024. Vyp. 32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11559587>.
6. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. 2016. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>.
7. Onopriienko O. Mobilnyi zastosunok yak aktualnyi zasib navchannia v umovakh voiennoho stanu. *New Inception*, 2022. Vyp. 3-4 (9-10). S. 13-21. <https://doi.org/10.58407/NI.22.3-4.1>.
8. Dystantsiine navchannia: yak zapobihy nehatyvnomu vplyvu komp'iutera na zdorov'ia dytyny (porady dlia batkiv). *Upravlinnia derzhavnoho nahliadu za dotrymanniam sanitarneho zakonodavstva*. URL: <https://is.gd/XjvlDy>.

9. Sazonova I.O., Dryhach T.H. Vykorystannia matematychnykh trenazheriv dlia formuvannia v uchniv pochatkovykh klasiv navychok usnykh obchyslen. *Teoretychni ta praktychni aspekty rozvytku nauky ta osvity*: materialy Kh Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Lviv, 9-10 sichnia 2024 r. S. 53-55.
10. Spirin O. M. Tsyfrova osvita. *Entsyklopediia osvity* (Nats. akad. ped. nauk Ukrainy: 2-he vyd., dopov. ta pererob). Kyiv: Yurinkom Inter, 2021. S. 1096.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730768/1/Tsyfrova%20osvita%20Spirin%20EB.pdf>.
11. Tereshchuk S.I. Tekhnolohiia mobilnoho navchannia: problemy ta shliakhy vyrishennia. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky*. 2016. Vyp. 138. S. 178-180. https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/6914/1/VchdpuP_2016_138_40.pdf.
12. Yalyk V.I., Pravorska N.I. Prohramnyi zastosunok dlia navchannia matematytsi uchniv pochatkovykh klasiv z vykorystanniam interaktyvnykh ihor. *Aktualni problemy komp'uternykh nauk*: materialy XV Vseukr. nauk.-prakt. konf. m. Khmelnytskyi, 17-18 lystopada 2023 r. Khmelnytskyi natsionalnyi universytet, 2023. s.333-336.

| Матеріал надійшов до редакції: 01.03.2025 р. | Прийнято до друку: 25.03.2025 р. | Опубліковано: 30.04.2025 р. |





” Гомотюк О., Кармаз М., Лебідь Т. Цифрові технології в презентації освітньо-культурної спадщини: досвід та перспективи застосування в музейній педагогіці. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 4. С. 15-22. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-002>.

Homotiuk O., Karmaz M., Lebid T. Tsyfrovi tekhnolohii v prezentatsii osvitno-kulturnoi spadshchyny: dosvid ta perspektyvy zastosuvannya v muzeinii pedahohitsi [Digital technologies in the presentation of educational and cultural heritage: experience and prospects of application in museum pedagogy]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 4. S. 15-22. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-002>.

УДК 37.013:069:004.9](477)

DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i4-002

Олександр ГОМОТЮК¹, Микола КАРМАЗ², Тетяна ЛЕБІДЬ³

¹⁻³ Західноукраїнський національний університет, Україна

¹ <https://orcid.org/0009-0007-9731-7141>
okskch04102@gmail.com

² <https://orcid.org/0009-0001-0127-8528>
pedosv123@gmail.com

³ <https://orcid.org/0009-0005-3413-9064>
iebid89@gmail.com

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ В МУЗЕЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Анотація. У статті досліджено сучасний стан та перспективи використання цифрових технологій у презентації освітнього потенціалу музейної педагогіки. Автор розглядає цифровізацію як комплексний процес, що охоплює різні аспекти музейної діяльності, включаючи оцифрування колекцій, створення цифрових каталогів, аналітичну діяльність, освітні програми та цифровий маркетинг.

У роботі проаналізовано міжнародний досвід впровадження інноваційних технологій у музейній справі, зокрема використання віртуальної та доповненої реальності, інтерактивних експозицій та мобільних додатків. Особлива увага приділяється еволюції концепції цифрової презентації освітніх музейних колекцій та її впливу на взаємодію з відвідувачами.

На основі проведеного анкетування здобувачів освіти (учні і здобувачі вищої освіти), працівників музейних установ Тернопільщини автор оцінює поточний рівень цифровізації регіональних музеїв. Результати дослідження показують, що музеї активно впроваджують базові цифрові інструменти, такі як вебсайти та соціальні мережі, але дещо відстають у використанні більш складних технологій, як-от віртуальна реальність.

Стаття висвітлює конкретні приклади успішного застосування цифрових технологій у музеях Тернопільщини, включаючи створення віртуальних експозицій та участь у міжнародних проєктах з оцифрування культурної спадщини. Автор підкреслює важливість розвитку цифрових компетенцій здобувачів освіти, музейного персоналу та необхідність створення цифрової стратегії для кожного музею, зокрема для взаємодії з представниками освітньої галузі.

На основі проведеного аналізу, автор пропонує низку рекомендацій щодо покращення процесу цифровізації музеїв регіону та використання в освітньому процесі. Ці рекомендації охоплюють методіку створення якісного цифрового контенту, розвиток аналітичних інструментів для оцінки ефективності онлайн-присутності, поступове впровадження інтерактивних елементів в експозиції та посилення співпраці між музеями для обміну досвідом та ресурсами.

Дослідження підкреслює, що цифровізація відкриває нові можливості для музеїв у презентації освітньо-культурної спадщини, розширенні аудиторії та створенні більш захоплюючого досвіду для відвідувачів. Водночас, автор наголошує на важливості збалансованого підходу, який зберігає традиційні цінності музейної справи під час впровадження інноваційних технологій.

Ключові слова: освіта; музейна педагогіка; цифрові технології; віртуальні експозиції; освітньо-культурна спадщина.

Oleksandr HOMOTIUK¹, Mykola KARMAZ², Tetiana LEBID³

¹⁻³ West Ukrainian National University, Ukraine

¹ <https://orcid.org/0009-0007-9731-7141>
okskch04102@gmail.com

² <https://orcid.org/0009-0001-0127-8528>
pedosv123@gmail.com

³ <https://orcid.org/0009-0005-3413-9064>
iebid89@gmail.com

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PRESENTATION OF EDUCATIONAL AND CULTURAL HERITAGE: EXPERIENCE AND PROSPECTS OF APPLICATION IN MUSEUM PEDAGOGY

Abstract. The article examines the current state and prospects of using digital technologies in the presentation of educational potential for museum pedagogy. The author considers digitalisation as a complex process that covers various aspects of museum activities, including digitisation of collections, creation of digital catalogues, analytical activities, educational programmes and digital marketing.

The paper analyses the international experience of implementing innovative technologies in museums, including the use of virtual and augmented reality, interactive exhibitions, and mobile applications. Particular attention is paid to the evolution of the concept of digital presentation of educational museum collections and its impact on visitor interaction.

Based on a survey of students and museum staff in the Ternopil region, the author assesses the current level of digitalisation of regional museums. The results of the study show that museums are actively implementing basic digital tools such as websites and social networks, but are somewhat behind in the use of more complex technologies, such as virtual reality.

The article highlights specific examples of successful application of digital technologies in museums in Ternopil region, including the creation of virtual exhibitions and participation in international projects on digitisation of cultural heritage. The author emphasises the importance of developing the digital competencies of students and museum staff and the need to create a digital strategy for each museum, in particular for interaction with representatives of the educational sector.

Based on the analysis, the author offers a number of recommendations for improving the process of digitalisation of museums in the region and their use in the educational process. These recommendations include methods for creating high-quality digital content, developing analytical tools to assess the effectiveness of online presence, gradually introducing interactive elements in exhibitions, and strengthening cooperation between museums to share experiences and resources.

The study emphasises that digitalisation opens up new opportunities for museums to present educational and cultural heritage, expand their audience, and create a more engaging experience for visitors. At the same time, the author emphasises the importance of a balanced approach that preserves the traditional values of museums while introducing innovative technologies.

Keywords: education; museum pedagogy; digital technologies; virtual expositions; educational and cultural heritage.

Постановка проблеми. Сучасний світ перебуває на етапі стрімкої цифрової трансформації, яка охоплює всі сфери суспільного життя. Ця тенденція особливо відчутна в освітньо-культурній галузі, зокрема в музейній справі. Глобалізаційні процеси та розвиток інформаційно-комунікаційних технологій стирають фізичні кордони, переводячи багато аспектів музейної діяльності в онлайн-формат. Цифровізація стимулює музеї активно впроваджувати інноваційні технології для презентації своїх колекцій, що дає змогу їм по-новому реалізовувати свої традиційні завдання, створювати нові можливості співпраці з освітніми закладами, здобувачами освіти у збереженні історико-культурної спадщини.

За останні 20 років музеї зробили цифрові технології ключовими ресурсами для розширення свого функціоналу, покращення взаємодії з відвідувачами та трансформації музейного досвіду [13, с. 1-19]. Щоб залишатися актуальними та привабливими для відвідувачів, українські музеї також повинні адаптуватися до змін у цифровому середовищі та відповідати сучасним вимогам аудиторії. Саме тому дослідження використання цифрових технологій у презентації музейних колекцій та роботі з музейною аудиторією є надзвичайно актуальним. Оцінка поточного стану цифровізації освітньо-культурного потенціалу музеїв дають змогу реалізувати інноваційні підходи та окреслити перспективи їх розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дискусії щодо підходів до цифровізації освітньо-культурної спадщини музеїв та впровадження новітніх технологій стають все актуальнішими в академічних колах, що досліджують музейну справу, освітню галузь. Аспекти теми дослідження у своїх працях відображали Л. Золло, Р. Ріалті, А. Марруччі та К. Чіаппеї, які визначали вплив цифрових технологій на інноваційні процеси в музеях [14]. Ф. Таорміна та С. Боніні Баральді зосередили свою увагу на організаційних аспектах впровадження цифрових технологій у музейній справі [13]. Т. Джанніні та Дж. П. Боуен зробили значний внесок у розуміння ролі цифрової культури в музейній практиці та вивчення впливу пандемії COVID-19 на цифровізацію музеїв [9]. Серед вітчизняних дослідників варто відзначити роботи А. Варивончик, С. Оборської, які досліджували проблеми та перспективи цифрових трансформацій в музейній практиці, та О. Розгон, яка зосередила увагу на правових аспектах цифровізації музейної діяльності [1; 5]. Поза увагою дослідників залишаються питання цифровізації освітньо-культурної спадщини для використання її в освітньому процесі середньої та вищої школи.

Мета статті – на основі аналізу сучасного стану використання цифрових технологій у презентації освітньо-культурної спадщини, виявити інноваційні підходи та перспективні напрямки розвитку цієї сфери, а також розробити рекомендації щодо ефективного впровадження цифрових технологій для покращення доступності й привабливості освітнього потенціалу музейних колекцій та їхнього застосування в музейній педагогіці.

Методи дослідження: аналіз наукової музеологічної літератури; вивчення досвіду імплементації цифрових технологій у презентації освітньо-культурної спадщини; узагальнення та конкретизація теоретичної інформації щодо проблеми дослідження; анкетування здобувачів освіти та працівників музейних установ, аналіз його результатів.

Виклад основного матеріалу. Цифровізація в контексті музеїв – це комплексний процес інтеграції цифрових технологій у всі аспекти музейної діяльності для трансформації способів роботи, взаємодії з аудиторією та надання послуг. Цифровізація музеїв передбачає кілька ключових елементів:

- оцифрування колекцій (створення цифрових копій експонатів, документів та архівів);
- формування цифрових каталогів (електронні бази даних з інформацією про колекції);
- аналітичну діяльність;
- цифровізацію освітнього напрямку (створення цифрових освітніх програм та матеріалів);
- цифровий маркетинг, в тому числі з використанням соціальних медіа (використання онлайн-інструментів для просування музею в мережі Інтернет);
- цифрову презентацію колекцій у формі віртуальних екскурсій, інтерактивних експозицій, розробки мобільних додатків, що покращить співпрацю музеїв та освітніх установ.

Оцифрування колекцій є фундаментальною складовою цього процесу. Воно охоплює створення високоякісних цифрових зображень та 3D-моделей експонатів, що дає змогу зберегти точні копії артефактів для майбутніх поколінь. Цифрове сканування та сучасні високотехнологічні методи широкоформатного друку дають можливість отримувати практично автентичні копії більшості експонатів, у тому числі тих, що зберігаються у фондосховищах [1, с. 70–77]. Розробка та впровадження систем цифрового архівування та каталогізації значно полегшує управління колекціями та забезпечує швидкий доступ до інформації про експонати.

Важливим аспектом оцифрування є забезпечення довготривалого зберігання цифрових даних, що вимагає постійного оновлення технологій та форматів зберігання. Створення відкритих онлайн-баз даних колекцій робить музейні фонди доступними для дослідників та широкої громадськості, полегшить співпрацю освіти та музейної сфери.

Аналітика відіграє важливу роль у сучасному управлінні музеями, допомагаючи менеджеру приймати обґрунтовані рішення та оптимізувати діяльність. Впровадження систем аналізу поведінки відвідувачів допомагає краще зрозуміти їхні інтереси та потреби музею. Використання великих даних забезпечує можливість персоналізувати контент та створювати більш релевантні експозиції. Застосування штучного інтелекту для покращення пошуку та рекомендацій може значно поліпшити користувацький досвід як онлайн, так і офлайн. Фінансова аналітика охоплює оцінку ефективності різних джерел фінансування та аналіз витрат, що дає змогу оптимізувати бюджет та підвищувати фінансову стійкість установи. Аналітика колекцій допомагає музеям ефективно управляти своїми фондами. Вона охоплює статистику використання предметів у експозиціях, аналіз стану їх збереження та оцінку популярності різних типів експонатів серед відвідувачів. Розробка стратегій на основі аналізу даних про аудиторію допомагає музеям приймати більш обґрунтовані рішення щодо своїх програм та експозицій.

Інновації в управлінні музеями також є важливою складовою цифровізації. Впровадження систем цифрового управління проектами підвищує ефективність роботи та покращує координацію між різними відділами. Використання хмарних технологій для спільної роботи полегшує співпрацю та обмін інформацією. Автоматизація адміністративних процесів дає можливість зменшити рутинну роботу та зосередитися на більш стратегічних завданнях. У той час як інформаційні та технологічні послуги можуть здійснюватися через аутсорс або дистанційно, куратори музею повинні залишатися в центрі визначення вмісту та контексту колекції [9].

Створення онлайн-курсів та освітніх програм розширює освітню роль музеїв, роблячи знання доступними для широкої аудиторії. Розробка інтерактивних навчальних матеріалів дає можливість зробити процес навчання більш захоплюючим та ефективним. Впровадження елементів гейміфікації в освітні програми музею може підвищити залученість та мотивацію відвідувачів. Організація віртуальних майстер-класів та семінарів дає можливість залучати експертів та аудиторію з різних куточків світу.

Забезпечення доступності є ключовим аспектом цифровізації музеїв. Створення адаптивного дизайну вебсайтів для різних пристроїв гарантує, що цифрові ресурси музею стануть доступні для всіх, незалежно від того, який пристрій вони використовують. Розробка аудіогідів та відеогідів різними мовами робить експозиції доступними для міжнародної аудиторії. Впровадження спеціальних технологій, таких як аудіоописи для людей з вадами зору або субтитри для людей з вадами слуху, забезпечує інклюзивність музейного досвіду, використання можливостей музейних колекцій для здобувачів освіти з особливими потребами.

Розробка ефективних стратегій цифрового маркетингу допомагає музеям залучати нову аудиторію та підтримувати інтерес існуючих відвідувачів. Створення таргетованої реклами в соціальних мережах допомагає досягти конкретних сегментів аудиторії з релевантними повідомленнями. Соціальні платформи є невід'ємною частиною стратегії цифрової трансформації музеїв, відкриваючи нові можливості для взаємодії з аудиторією та поширення культурного контенту. Вони дають можливість вести постійний діалог з аудиторією, отримувати миттєвий зворотний зв'язок та залучати відвідувачів до спільного контенту. Соціальні медіа дають можливість музеям взаємодіяти з різними групами аудиторії, включаючи людей з інвалідністю, пропонуючи адаптований контент та нові формати взаємодії. Розвиток партнерських програм з іншими культурними установами може розширити охоплення та створити нові можливості для співпраці.

Щодо цифрової презентації музейних колекцій, то сама дефініція є відносно новою у музеєзнавстві, культурології, музейній педагогіці. Вона охоплює широкий спектр технологій та методів, які використовуються для представлення музейних об'єктів у диджитал-форматі. Для формування комплексного розуміння цифрової презентації музейних колекцій необхідно насамперед запропонувати її наукове визначення, що дають змогу виокремити ключові аспекти цього феномена.

За визначенням Ф. Камерон, «цифрова презентація музейних колекцій – це використання цифрових технологій для створення, зберігання, управління та надання доступу до цифрових версій

музейних об'єктів та пов'язаної з ними інформації» [6]. Р. Перрі розширює це поняття, зазначаючи, що «цифрова презентація музейних колекцій включає не лише оцифрування фізичних об'єктів, але й створення нових форм взаємодії з культурною спадщиною через різноманітні цифрові платформи та інтерфейси» [12]. Важливим аспектом цифрової презентації є її інтерактивність. Цифрові технології дають змогу створювати динамічні, інтерактивні презентації, які залучають відвідувачів до активної взаємодії з музейними об'єктами та інформацією.

Цифрова презентація освітньо-культурної спадщини – це багатогранний комплекс, який охоплює використання диджитал-ресурсів на різних етапах взаємодії відвідувача з експонатом. Цифрові ресурси можна використовувати, щоб допомогти підготуватися до відвідування музею та спростити дослідження об'єкта експозиції. Крім того диджитал-формат експозиції дає змогу отримати до неї доступ навіть після відвідування. Цифрові підказки можуть допомогти відвідувачам встановлюючи зв'язки з іншими об'єктами та надавати контекст, таким чином забезпечуючи глибшу та довгострокову взаємодію з експонатами.

Цифрова презентація також містить використання технологій безпосередньо під час відвідування музею. Це можуть бути мобільні додатки, які пропонують персоналізовані маршрути та інформацію відповідно до місця розташування та інтересів користувача. Соціальні медіа можуть стати впливовим компонентом цифрової презентації, даючи змогу відвідувачам персоналізувати та ділитися своїм досвідом з іншими. Привабливі сайти та додатки не лише інформують, але й захоплюють відвідувачів та залишають яскраві враження. Інноваційні цифрові рішення та віртуальні середовища, включаючи соціальні медіа-платформи, можуть суттєво посилити конкурентоспроможність музеїв та їхню здатність приваблювати нову аудиторію [14]. Важливою метою цифрової презентації музейних колекцій є сприяння глибшому розумінню та оцінці експозиції. Візуальний та аудіо супровід також є вдалою комбінацією мультисенсорних підказок для створення цілісного досвіду відвідувачів музею [10].

На підставі аналізу сучасної музеологічної літератури пропонується наступне визначення цифрової презентації освітньо-культурної спадщини. Цифрова презентація освітньо-культурної спадщини – це комплексний підхід до взаємодії з аудиторією, який охоплює підготовку до візиту, саме відвідування та подальшу взаємодію з музеєм, використовуючи різноманітні цифрові інструменти для створення глибокого, тривалого зв'язку між відвідувачами та експозицією. Таке поняття охоплює широкий спектр технологічних рішень та методологічних підходів, спрямованих на створення інноваційних способів взаємодії у цифровому середовищі.

Розглянувши концепцію цифрової презентації музейних колекцій та її ключові аспекти, доцільно звернутися до історичного контексту використання медіа в музейній практиці, що дають змогу краще зрозуміти еволюцію та перспективи цього напрямку. Використання додаткових медіа у музейному досвіді практикувалося з початку заснування музейної справи як такої. Однак справжній прорив стався у 1952 році з появою першого портативного музейного аудіо путівника для експозиції «Амбулаторні лекції» музею Стеделік [11]. Пристрій був розроблений компанією Philips для здійснення екскурсії іноземними мовами для тимчасової виставки «Справжнє чи ні» (художня виставка, яка досліджувала підробки). Цей інноваційний підхід продемонстрував потенціал нових медіа для створення індивідуалізованого, насиченого контентом досвіду, доступного в будь-який час.

З 1990-х років розпочався новий етап експериментів з цифровими технологіями. Дослідники Массачусетського технологічного інституту досліджували можливості доповненої реальності та інтерактивних просторів у контексті музейних експозицій. Ці експерименти заклали основу для подальшого розвитку цифрових технологій у музейній сфері.

Останні десятиліття характеризуються значним зростанням кількості проєктів та досліджень у галузі музейної педагогіки. Задовго до пандемії музеї вже здійснили зміну парадигми від орієнтації на колекцію до орієнтації на користувача в контексті людської участі та взаємодії. Важливим аспектом сучасного етапу діджиталізації є зміна парадигми взаємодії з відвідувачами. Від традиційної моделі, де музей надає контент для споживання, відбувається перехід до партисипативної моделі, де відвідувачі розглядаються як співавтори музейного досвіду [9]. Ця тенденція відображає ширші зміни в підходах до музейної справи, де акцент зміщується на творчий діалог між експозицією та відвідувачем.

Впровадження інтерактивних технологій відкриває нові горизонти для музейних експозицій. Використання доповненої реальності (AR) дає змогу надавати відвідувачам додаткову інформацію про експонати безпосередньо під час огляду, збагачуючи їхній досвід. Віртуальна реальність (VR) дає можливість створювати імерсивні історичні реконструкції, занурюючи відвідувачів у минулі епохи або недоступні середовища. Розробка інтерактивних інсталяцій та мультимедійних експонатів робить музейний досвід більш динамічним та захоплюючим, особливо для молодшої аудиторії. Під час відвідування віртуальної екскурсії користувач може переглянути віртуальну панораму, потрапляючи у різні зали музею, дослідити експонати музею, які є музейними культурними цінностями, отримати інформацію про музейні культурні цінності тощо [5]. Впровадження технологій розпізнавання жестів

та руху для інтерактивних дисплеїв дає змогу створювати більш природні та інтуїтивні способи взаємодії з цифровим контентом.

Розвиток онлайн-присутності музеїв став особливо актуальним в останні роки. Створення багатофункціональних вебсайтів з віртуальними турами дає змогу здобувачам освіти з усього світу «відвідувати» музей, не виходячи з дому. Активне використання соціальних мереж допомагає музеям залучати нову аудиторію та підтримувати зв'язок з існуючими відвідувачами. Розробка мобільних додатків розширює можливості для взаємодії з музеєм як під час візиту, так і за його межами. Проведення онлайн-виставок та трансляцій подій дає змогу музеям розширити свою аудиторію та залишатися актуальними в цифрову епоху.

Особлива увага приділяється стратегіям розширення музейного досвіду за межі фізичного простору. Розвиток AR-технологій, зокрема поява таких пристроїв як Apple Vision Pro, відкриває нові можливості для музеїв. На відміну від віртуальної реальності, яка повністю занурює користувача в цифровий світ, AR доповнює реальність, роблячи її більш доступною та практичною для використання в музейному контексті.

Музеї по всьому світу активно впроваджують AR у свої експозиції. Наприклад, у музеї де Янга в Сан-Франциско відвідувачі можуть віртуально приміряти історичні костюми, а в Національному музеї природознавства в Парижі AR «оживляє» вимерлих тварин. Національна галерея в Лондоні вийшла за межі своїх стін, розмістивши цифрові версії картин на вулицях міста. Інноваційні проекти, такі як інтерактивна інсталяція «Історія лісу» в Національному музеї Сінгапуру, демонструють, як AR може створювати імерсивний досвід, що поєднує освіту та розваги. В Художній галереї Онтаріо AR використовується для переосмислення класичних творів мистецтва, а в Смітсонівському інституті – для «оживлення» скелетів тварин [7]. У випадку музею використання віртуальних технологій демонструє кращі результати щодо спогадів і поведінкових ефектів. Для менеджерів музеїв це демонструє важливість створення цифрової культурної платформи і критичної ролі цифрових технологій [8].

Технологічні зміни відображають трансформацію ролі музеїв у сучасному цифровому суспільстві, де вони повинні адаптуватися до нових очікувань відвідувачів та використовувати диджитал-інструменти для розширення своєї місії. Цифровізація не лише підвищує привабливість музеїв для відвідувачів, але й відкриває нові шляхи для презентації освітньо-культурної спадщини та взаємодії з аудиторією в глобальному масштабі. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у музейній сфері призводить до покращення відвідувачького досвіду, зростання лояльності та загального підвищення рівня задоволеності [14].

Досвід впровадження цифрових технологій у музеях Тернопільщини демонструє поступовий, але стійкий рух у напрямку цифровізації музейної діяльності. Значним кроком у цьому напрямку стало створення віртуальної експозиції кімнати-музею Івана Пулюя у Тернопільському національному технічному університеті імені Івана Пулюя. Започаткована у 2020 році, ця ініціатива дала можливість не лише зберегти доступ до експозиції під час пандемії, але й значно розширити її аудиторію. Віртуальний музей пропонує відвідувачам 3D-тур експозицією та «віртуальну лабораторію Пулюя», де можна ознайомитися з винаходами вченого та побачити їх у дії. Особливо важливим є те, що цей проект зробив доступними для здобувачів освіти унікальні документи та фотографії, зокрема перші X-променеграми, отримані з допомогою ламп Пулюя [3].

Іншим прикладом використання цифрових технологій є віртуальна тематична екскурсія Тернопільським обласним краєзнавчим музеєм, присвячена подіям Другої світової війни на теренах краю [2].

Особливої уваги заслуговує проєкт цифровізації колекції сакральної дерев'яної скульптури XVIII-XIX століть, реалізований Національним заповідником «Замки Тернопілля». Цей проєкт, профінансований Українським культурним фондом, передбачає оцифрування понад 40 унікальних експонатів та їх представлення на міжнародній цифровій платформі «Museum-Digital: Ukraine». Важливо відзначити, що ця ініціатива не лише забезпечує вільний доступ до колекції у форматі 24/7, але й сприяє інтеграції культурної спадщини Тернопільщини у міжнародний цифровий простір [4].

Ці приклади свідчать про активне впровадження різноманітних цифрових інструментів у музейній справі. Такі ініціативи не лише розширюють доступ до музейних колекцій, але й відкривають нові можливості для їх дослідження, збереження, використання в музейній педагогіці та популяризації. Водночас, варто відзначити, що процес цифровізації музеїв Тернопільщини все ще знаходиться на початковому етапі і потребує подальшого розвитку. Зокрема, актуальним залишається питання розширення цифрових колекцій, впровадження інтерактивних технологій в експозиціях та розвитку цифрових компетенцій музейних працівників.

Окрім створення віртуальних виставок, які розширюють доступ до музейних колекцій, музеї Тернопільщини активно освоюють соціальні мережі як ефективний інструмент комунікації з аудиторією та популяризації своєї діяльності. Аналіз використання соціальних медіа музеями

Тернопільщини демонструє чітку ієрархію популярності різних платформ. Facebook виявляється безумовним лідером, присутність на якому забезпечили всі музеї регіону. Instagram посідає друге місце за популярністю, більше половини музеїв області мають або ведуть сторінку в цій соцмережі. Такий високий рівень адаптації Instagram вказує на розуміння музеями важливості візуального контенту для залучення молодшої аудиторії та створення привабливого образу музею в цифровому просторі. YouTube використовується менш активно, лише половина представлених музеїв мають власні канали. Це може вказувати на певні обмеження у ресурсах або навичках, необхідних для створення якісного відео контенту. TikTok залишається найменш освоєною платформою, що може відображати фокус на більш традиційних каналах комунікації. Загалом, спостерігається тенденція до активного освоєння соціальних медіа музеями Тернопільщини, з акцентом на платформи, що дають змогу ефективно передавати візуальний контент та взаємодіяти з широкою аудиторією. Існує потенціал для подальшого розвитку присутності в соціальних медіа, особливо на платформах, орієнтованих на молодшу аудиторію (школярі, здобувачі вищої освіти), таких як TikTok та YouTube. Однак, необхідність якісної техніки, кадрів та швидкоплинність трендів у цих соціальних мережах вимагає постійної адаптації контенту, що може бути складним для музеїв з обмеженими ресурсами.

Для глибшого розуміння стану впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у музеях Тернопільщини, особливо в контексті презентації музейних колекцій та роботи з аудиторією, було проведено комплексне анкетування здобувачів освіти, працівників музейних установ регіону. Це дослідження мало на меті не лише оцінити поточний рівень цифровізації, але й виявити інноваційні підходи та перспективні напрями розвитку у сфері використання цифрових технологій. Анкета охоплювала широкий спектр питань: від наявності базових цифрових інструментів до впровадження передових технологічних рішень у музейній практиці.

Згідно з відповідями на питання анкети щодо аналізу здобувачів вищої освіти 76.7% музеїв проводять аналіз своєї аудиторії. Однак, лише у 56.7% музеїв є фахівець, відповідальний за комунікацію з аудиторією. Це вказує на потребу в посиленні кадрового забезпечення для ефективної взаємодії з відвідувачами.

Найпопулярнішими інструментами цифрової взаємодії є вебсайт (93.3%), соціальні мережі (90%) та електронна пошта (80%). Щодо оцінки ефективності онлайн-взаємодії, лише 40% музеїв проводять статистику відвідувачів віртуальних виставок та заходів і 50% відстежують статистику відвідувачів вебсайту. Такі результати свідчать про недостатнє використання аналітичних інструментів для оцінки ефективності цифрових ініціатив.

Аналіз відповідей на питання щодо експозицій вказує на те, що музеї Тернопільщини починають впроваджувати інноваційні форми презентації колекцій. Більше 60% музеїв проводять як офлайн, так і онлайн виставки. Серед інноваційних заходів найбільш поширеними є інтерактивні екскурсії (60%), майстер-класи (56.7%) та квести (43.3%).

Ці дані свідчать про поступовий перехід музеїв до більш інтерактивних та цифрових форматів взаємодії з аудиторією. Однак, відносно низький відсоток використання таких технологій як віртуальна реальність (16.7%) та доповнена реальність (6.7%) вказує на потенціал для подальшого впровадження сучасних технологій.

Абсолютна більшість респондентів (96.7%) вбачають переваги у застосуванні ІКТ для посилення ефективності роботи музею. Це свідчить про високу оцінку потенціалу цифрових технологій серед музейних працівників. Водночас, 60% опитаних також відзначають наявність певних недоліків у застосуванні ІКТ. Це може бути пов'язано з технічними складнощами, необхідністю додаткового навчання персоналу або проблемами з фінансуванням для впровадження нових технологій.

На основі проведеного аналізу використання цифрових технологій у музеях Тернопільщини можна запропонувати низку рекомендацій для покращення процесу цифровізації музеїв та застосування в освітній сфері.

Перш за все важливо приділити увагу створенню якісного цифрового контенту. Це може бути регулярне оновлення вебсайту, створення цікавих постів у соціальних мережах, або розробка віртуальних турів по найбільш популярних експозиціях. Цифрова експозиція є невід'ємною частиною цифрового ландшафту, в якому музеї розробляють інструменти інклюзивної інтегративної моделі зв'язку між фізичною та цифровою реальністю. При цьому варто зосередитися на унікальності та автентичності контенту, підкреслюючи особливості кожного музею або експозиції.

Необхідно зосередитися на розвитку цифрових компетенцій музейного персоналу. Це можна досягти шляхом організації регулярних внутрішніх семінарів та майстер-класів, де співробітники з більшим досвідом у цифрових технологіях можуть ділитися своїми знаннями з колегами. Також варто заохочувати участь працівників у доступних онлайн-курсах та вебінарах з digital-маркетингу та роботи із соціальними мережами. Важливо створити атмосферу, де навчання та освоєння нових технологій є важливою та продуктивною робочого часу.

Важливим кроком повинно стати посилення аналітичної складової в роботі музеїв. Варто впровадити базові інструменти як аналізу відвідувачів офлайн, так і веб-аналітики для оцінки ефективності онлайн-присутності музею. Це може включати відстеження відвідуваності вебсайту, аналіз поведінки користувачів на сайті та в соціальних мережах. Навіть класичні інструменти, такі як Google Analytics, можуть надати цінну інформацію про інтереси аудиторії та ефективність різних цифрових ініціатив. Кожен музей повинен розробити чітку цифрову стратегію, яка відповідає його місії та цілям. Ця стратегія має визначати ключові напрями розвитку онлайн-присутності, цільову аудиторію та методи взаємодії з нею. При цьому важливо враховувати наявні ресурси та можливості музею, фокусуючись на найбільш ефективних каналах комунікації.

Для покращення презентації музейних колекцій рекомендується поступово впроваджувати інтерактивні елементи в експозиції. Попри потенційні ризики, такі як можлива ізоляція відвідувачів чи слабке залучення старших поколінь, практика показує, що ці побоювання часто є безпідставними. Навпаки, цифрові додатки або доповнена реальність може стимулювати взаємодію між відвідувачами та сприяти глибшому залученню до музейних експозицій в освітньому процесі. У найпростішому варіанті це можуть бути QR-коди з додатковою інформацією про експонати, прості аудіогіди, створені на базі смартфонів, або невеликі інтерактивні стенди. Такі рішення не вимагають значних фінансових вкладень, але можуть суттєво збагатити досвід відвідувачів.

Співпраця між музеями також може стати ключем до успішної цифровізації. Неформальне об'єднання музеїв Тернопільщини для обміну досвідом та ресурсами може забезпечити продуктивний досвід. Співпраця може включати спільні онлайн-проекти, обмін цифровими активами або навіть спільне використання технічного обладнання.

Реалізація цих рекомендацій забезпечать можливість музеям Тернопільщини поступово, але ефективно інтегрувати цифрові технології у свою роботу, покращуючи взаємодію з аудиторією та розширюючи свій вплив у цифровому просторі. Вітчизняні музеї повинні бути як ніколи підготовлені до технологічних змін, що відбуваються в світі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Вітчизняні музеї повинні бути як ніколи підготовлені до технологічних змін, що відбуваються в світі. Сучасні підходи до диджиталізації освітнього потенціалу музейних колекцій підкреслюють важливість створення інтерактивних, ігрових просторів, які сприяють обміну знаннями та стимулюють активну участь відвідувачів (зокрема, школярів та здобувачів вищої освіти). Спостерігається поступовий, але стійкий рух у напрямку цифровізації музейної діяльності, що відображає глобальні тенденції в музейній справі. Музеї регіону активно впроваджують різноманітні цифрові інструменти, від створення віртуальних турів до участі в міжнародних проєктах з оцифрування освітньо-культурної спадщини. Подальший цифровий розвиток дасть можливість музеям регіону залишатися актуальними та привабливими в сучасному цифровому світі, зберігаючи при цьому свою культурно-просвітницьку та освітню місію.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні методів і форм презентації та актуалізації освітньо-культурної спадщини в умовах цифровізації діяльності музеїв.

Список використаних джерел

1. Варивончик А. В., Оборська С. В., Литвиненко Н. М. Проблеми та перспективи цифрових трансформацій в музейній практиці та сучасному мистецтві. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2022. № 1. С. 70–77. <https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2022.257451>.
2. Віртуальна тематична екскурсія Тернопільським обласним краєзнавчим музеєм. Facebook. URL: <https://www.facebook.com/watch/?v=720061992088962>
3. Віртуальний музей Івана Пулюя. Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя : вебсайт. URL: <https://puluj-museum.tntu.edu.ua/>
4. Музей онлайн: оцифрували колекцію сакральної дерев'яної скульптури XVIII-XIX ст. Газета 20 хвилин : вебсайт. URL: <https://te.20minut.ua/Podii/muzey-onlayn-otsifruvali-kolektsiyu-sakralnoyi-derevyanoi-skulpturi-x-11936708.html>
5. Розгон О. В. Віртуальна версія музею як засіб упровадження цифрових технологій. *Право та інноваційне суспільство*. 2019. № 2(13). С. 20–26. URL: <https://apir.org.ua/wp-content/uploads/2019/12/Rozghon13.pdf>
6. Cameron F., Kenderdine S. *Theorizing Digital Cultural Heritage: A Critical Discourse*. MIT Press, 2007. <https://doi.org/10.7146/mediekultur.v27i50.5244>.
7. Cooper J. How Museums are Using Augmented Reality. *MuseumNext*. URL: <https://www.museumnext.com/article/how-museums-are-using-augmented-reality/>
8. Elgammal I., Ferretti M., Risitano M., Sorrentino A. Does digital technology improve the visitor experience? A comparative study in the museum context. *International Journal of Tourism Policy*. 2020. Vol. 10, no. 1. P. 47–67. <https://doi.org/10.1504/IJTP.2020.107197>.
9. Giannini T., Bowen J. P. Museums and Digital Culture: From Reality to Digitality in the Age of COVID-19. *Heritage*. 2022. Vol. 5, no. 1. P. 192–214. <https://doi.org/10.3390/heritage5010011>.
10. Guo K., Fan A., Lehto X., Day J. Immersive Digital Tourism: The Role of Multisensory Cues in Digital Museum Experiences. *Journal of Hospitality & Tourism Research*. 2023. Vol. 47, no. 6. P. 1017–1039. <https://doi.org/10.1177/10963480211030319>.

11. Neville K. Digital Technologies and the Museum Experience: Handheld Guides and Other Media. *Library Hi Tech*. 2010. Vol. 28, no. 4. P. 725–726. <https://doi.org/10.1108/07378831011096385>.
12. Parry R. Museums in a Digital Age. Routledge, 2010. URL: <https://www.scribd.com/document/656671518/Parry-Ross-2010-Museums-in-a-digital-age>
13. Taormina F., Bonini Baraldi S. Museums and digital technology: A literature review on organizational issues. *European Planning Studies*. 2022. Vol. 30, no. 2. P. 1–19. <https://doi.org/10.1080/09654313.2021.2023110>.
14. Zollo L., Rialti R., Marrucci A., Ciappei C. How do museums foster loyalty in tech-savvy visitors? The role of social media and digital experience. *Current Issues in Tourism*. 2021. Vol. 25, no. 18. P. 2991–3008. <https://doi.org/10.1080/13683500.2021.1896487>.

References

1. Varyvonchuk A. V., Oborska S. V., Lytvynenko N. M. Problemy ta perspektyvy tsyfrovyykh transformatsii v muzeinii praktytsi ta suchasnomu mystetstvi. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv*. 2022. № 1. S. 70–77. <https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2022.257451>.
2. Virtualna tematychna ekskursiia Ternopilskym oblasnym kraieznavchym muzeiem. Facebook. URL: <https://www.facebook.com/watch/?v=720061992088962>
3. Virtualnyi muzei Ivana Puliuia. Ternopilskiy natsionalnyi tekhnichnyi universytet imeni Ivana Puliuia : vebsait. URL: <https://puluj-museum.tntu.edu.ua/>
4. Muzei onlain: otsyfruvany kolektsiui sakralnoi derevianoi skulptury XVIII-XIX st. Hazeta 20 khvylyn : vebsait. URL: <https://te.20minut.ua/Podii/muzey-onlayn-otsyfruvani-kolektsiyu-sakralnoyi-derevyanoyi-skulpturi-x-11936708.html>
5. Rozghon O. V. Virtualna versiia muzeiu yak zasib uprovdzhennia tsyfrovyykh tekhnolohii. *Pravo ta innovatsiine suspilstvo*. 2019. № 2(13). С. 20–26. URL: <https://apir.org.ua/wp-content/uploads/2019/12/Rozghon13.pdf>
6. Cameron F., Kenderdine S. Theorizing Digital Cultural Heritage: A Critical Discourse. MIT Press, 2007. <https://doi.org/10.7146/mediekultur.v27i50.5244>.
7. Cooper J. How Museums are Using Augmented Reality. MuseumNext. URL: <https://www.museumnext.com/article/how-museums-are-using-augmented-reality/>
8. Elgammal I., Ferretti M., Risitano M., Sorrentino A. Does digital technology improve the visitor experience? A comparative study in the museum context. *International Journal of Tourism Policy*. 2020. Vol. 10, no. 1. P. 47–67. <https://doi.org/10.1504/IJTP.2020.107197>.
9. Giannini T., Bowen J. P. Museums and Digital Culture: From Reality to Digitality in the Age of COVID-19. *Heritage*. 2022. Vol. 5, no. 1. P. 192–214. <https://doi.org/10.3390/heritage5010011>.
10. Guo K., Fan A., Lehto X., Day J. Immersive Digital Tourism: The Role of Multisensory Cues in Digital Museum Experiences. *Journal of Hospitality & Tourism Research*. 2023. Vol. 47, no. 6. P. 1017–1039. <https://doi.org/10.1177/10963480211030319>.
11. Neville K. Digital Technologies and the Museum Experience: Handheld Guides and Other Media. *Library Hi Tech*. 2010. Vol. 28, no. 4. P. 725–726. <https://doi.org/10.1108/07378831011096385>.
12. Parry R. Museums in a Digital Age. Routledge, 2010. URL: <https://www.scribd.com/document/656671518/Parry-Ross-2010-Museums-in-a-digital-age>
13. Taormina F., Bonini Baraldi S. Museums and digital technology: A literature review on organizational issues. *European Planning Studies*. 2022. Vol. 30, no. 2. P. 1–19. <https://doi.org/10.1080/09654313.2021.2023110>.
14. Zollo L., Rialti R., Marrucci A., Ciappei C. How do museums foster loyalty in tech-savvy visitors? The role of social media and digital experience. *Current Issues in Tourism*. 2021. Vol. 25, no. 18. P. 2991–3008. <https://doi.org/10.1080/13683500.2021.1896487>.

| Матеріал надійшов до редакції: 05.03.2025 р. | Прийнято до друку: 27.03.2025 р. | Опубліковано: 30.04.2025 р. |





” Корнійчук М. Наукові підходи у вивченні становлення та розвитку університетської освіти Польщі (XX – початок XXI століття). *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 4. С. 23-30. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-003>.

Korniichuk M. Naukovi pidkhody u vvychnni stanovlennia ta rozvytku univertsytetskoï osvity Polshchi (XX – pochatok XXI stolittia) [Scientific approaches to the study of the formation and development of university education in Poland (XX - early XXI century)]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 4. S. 23-30. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-003>.

УДК 378:001.895(438)

DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i4-003

Михайло КОРНІЙЧУК

Житомирський державний університет Імени Івана Франка, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-6051-4690>

kornijchuk1995@gmail.com

НАУКОВІ ПІДХОДИ У ВИВЧЕННІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ (XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

Анотація. У статті аналізуються наукові підходи до вивчення становлення та розвитку університетської освіти в Польщі в період з XX століття до початку XXI століття. В умовах глобалізації та технологічних інновацій, які суттєво впливають на освітні системи, важливість порівняльного аналізу стає дедалі більш актуальною. Польська система вищої освіти зазнала численних трансформацій, що робить необхідним детальне дослідження її сильних і слабких сторін, а також адаптації до міжнародних стандартів.

Дослідження підкреслює, що сучасна компаративна освіта має на меті опис навчальних систем, розвиток навчальних структур та практик, виявлення взаємозв'язків між освітою та суспільством, а також закономірностей, які можуть бути корисними для реформування освітніх систем. У статті розглядаються три основні типи компаративних досліджень: описові, дослідження розвитку та аналітичні дослідження відносин і процесів.

Автор акцентує увагу на важливості аналізу національних освітніх систем у контексті глобальних тенденцій, зокрема вивчення впливу міжнародних освітніх стандартів, таких як Болонський процес, на польську систему освіти. Стаття також досліджує етапи розвитку університетської освіти в Польщі, починаючи з міжвоєнного періоду, до сучасності, коли польські університети активно інтегруються в міжнародний освітній простір.

Висновки дослідження свідчать про те, що університетська освіта в Польщі переживає значні зміни, які потребують всебічного аналізу з урахуванням історичних і сучасних контекстів. Перспективи подальших досліджень включають глибший аналіз впливу глобалізації на адаптацію польської вищої освіти до міжнародних стандартів, а також вивчення ролі інноваційних технологій у навчальному процесі, що дозволить сформувати нові освітні стратегії, які враховують специфіку польської системи вищої освіти та її інтеграцію в європейський освітній простір.

Ключові слова: університетська освіта; Польща; компаративна освіта; глобалізація; освітні стандарти; дослідження.

Mykhailo KORNIICHUK

Zhytomyr Ivan Franko State University, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-6051-4690>

kornijchuk1995@gmail.com

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE STUDY OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF UNIVERSITY EDUCATION IN POLAND (XX - EARLY XXI CENTURY)

Abstract. The article analyzes the scientific approaches to studying the establishment and development of university education in Poland from the 20th century to the early 21st century. In the context of globalization and technological innovations that significantly impact educational systems, the importance of comparative analysis is becoming increasingly relevant. The Polish higher education system has undergone numerous transformations, making it necessary to conduct a detailed study of its strengths and weaknesses, as well as its adaptation to international standards.

The research emphasizes that modern comparative education aims to describe educational systems, develop educational structures and practices, uncover the relationships between education and society, and identify patterns that may be useful for reforming educational systems. The article examines three main types of comparative research: descriptive studies, developmental studies, and analytical studies of relationships and processes.

The author highlights the importance of analyzing national educational systems in the context of global trends, particularly the study of the impact of international educational standards, such as the Bologna Process, on the Polish education system. The article also explores the stages of development of university education in Poland, from the interwar period to the present, when Polish universities are actively integrating into the international educational space.

The conclusions of the research indicate that university education in Poland is undergoing significant changes that require comprehensive analysis considering both historical and contemporary contexts. Future research prospects include a deeper analysis of the impact of globalization on the adaptation of Polish higher education to international standards, as well as examining the role of innovative technologies in the educational process. This will allow for the formation of new educational strategies that take into account the specifics of the Polish higher education system and its integration into the European educational space.

Keywords: higher education; Poland; comparative education; globalization; educational standards; research.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де глобалізація та технологічні інновації все більше впливають на освітні системи, важливість порівняльного аналізу університетської освіти стає очевидною. Польська система вищої освіти, що переживає періоди трансформацій, вимагає детального

вивчення з метою виявлення її сильних та слабких сторін, а також адаптації до міжнародних стандартів. В умовах швидких змін на ринку праці та зростаючих вимог до якості освіти, необхідно дослідити, як польські університети можуть задовольнити ці виклики, зберігаючи при цьому свою національну ідентичність та культурні особливості за допомогою компаративних досліджень.

Наукове дослідження – це особлива форма процесу пізнання, систематичне цілеспрямоване вивчення об'єктів, в якому використовують засоби і методи науки, і яке завершується формулюванням нового знання про досліджуваний об'єкт [1].

При цьому в компаративних дослідженнях варто зіставляти такі національні системи освіти, які поряд зі специфічними, мають і подібні риси, тоді як порівняння освітніх систем, які майже не мають схожості, є малопродуктивним [5].

Наприкінці ХХ ст. у Європі стала активно розвиватися така галузь наукового знання як компаративна освіта (comparative education). На сьогоднішній день компаративна освіта вважається окремою академічною дисципліною, що вивчає систему навчання в певній країні або групі країн за допомогою даних та положень, розроблених та отриманих в іншій державі або державах. Програми та курси з компаративної освіти як навчальної дисципліни пропонуються університетами всього світу, а результати досліджень у зазначеній галузі регулярно публікуються в таких журналах як «Компаративна освіта» (Comparative Education), «Міжнародне освітнє ревью» (International Review of Education), «Міжнародний журнал розвитку освіти» (International Journal of Educational Development), «Ревью компаративної освіти» (Comparative Education Review) та ін. Галузь компаративної освіти підтримується проектами UNESCO й національними міністерствами [7].

Сучасна компаративна освіта спрямована вирішити чотири завдання: здійснити опис навчальних систем, процесів і результатів; сприяти розвитку навчальних структур та навчальної практики; розкрити взаємовідношення між освітою та суспільством; виявити спільні закономірності освіти, значущі для двох та більше країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найвідомішими спеціалістами в галузі сучасної компаративної освіти є Ф. Альтбах, Р. Арнов, Л. Бреслер, М. Карноу, М. Екштейн, Б. Холмс, Г. Келлі, Г. Ноа, К. Торрес та ін.

Порівняльні дослідження у вищій освіті й компаративістика як наука спрямовані дослідити систему освіти в усьому її розмаїтті та є тісно пов'язаними між собою. Засновником компаративної освіти виступив Марк-Антуан Жюльєн Паризький, який у 1817 р. вперше акцентував увагу на значущості об'єктивного спостереження, зборі документальних свідчень, систематичному аналізі й ретельності тощо [9].

Спеціалістами в галузі компаративних досліджень виокремлюються такі функції компаративної освіти як науки: пояснювальна, прогностична, функція аналізу первинних умов та національних особливостей тієї чи іншої країни, функція визначення й планування освітньої політики, функція переносу, критична (Б. Холмс); ідеографічна (пошук особливого), меліористська (пошук кращих моделей), еволюційна (пошук тенденцій розвитку); експериментальна або функція пошуку універсального (В. Хернер); аналіз тенденцій розвитку теорії та практики освіти у світі, співвідношення спільних тенденцій та національної специфіки, вивчення позитивних та негативних аспектів міжнародного досвіду, визначення меж «переносу» закордонного досвіду на національний ґрунт (Б. Вульфсон) [2].

Дж. Уокер та К. Еверс у 1997 р. виокремили три підходи до проблеми взаємодії наукових традицій або парадигм проведення освітнього дослідження. Згідно з першим, існує три абсолютно протилежні епістемологічні парадигми, порівняння яких неможливо ні в освітнім, ні в будь-якій іншій виді дослідження. Більш того, парадигми зовсім несумісні й навіть конкурують між собою, проводячи дослідження в однаковій галузі. Такий підхід в європейській науці називають «тезою опозиційного різноманіття».

Згідно з іншим підходом, наукові парадигми епістемологічно відрізняються одна від одної та є по суті непорівнянними, однак не протилежними, а взаємодоповнюючими, однаково придатними для вирішення різних або суміжних проблем. Обидва підходи схожі в чинній в освітньому дослідженні фундаментальній епістемологічній різноманітності. Третій підхід, теза єдності, заперечує таке положення, та вважає помилковою ідею існування несумісних парадигм зі своїми власними методами дослідження. Згідно з цією тезою, існують загальні положення, що дозволяють виокремити та ефективно використовувати в одному дослідженні сильні сторони різних наукових традицій. Третій підхід відстоює ідею фундаментальної епістемологічної єдності освітніх досліджень, обумовленої практичними проблемами, що розглядаються сьогодні [16].

А. Тимченко виокремлює три парадигми в практиці дослідження: емпірико-аналітичну, символічну та критичну, в якій застосовуються по відношенню до дослідження політичні підходи щодо покращення життя людей. Більшість авторів визначають дві основні парадигми в дослідженні: наукову, кількісну, яка часто ідентифікується з позитивізмом, та інтерпретативну, якісну або гуманістичну [3].

У працях, присвячених університетській освіті, Д. Ківз та Д. Адамс виокремлюють два основних протилежних дослідницьких підходи або стратегії – холістичну або системну, та компаративну або аналітичну. При використанні системної стратегії характеристики окремих частин частіше за все розглядаються як такі, що обумовлені одним цілим. Акцент у дослідженні робиться на взаємовідношеннях частковостей у зв'язку з їхньою невід'ємною єдністю, також розглядаються моделі та процеси. Експеримент спрямовано на те, щоб з'ясувати, чи дійсно існують ті чи інші особливості, взаємовідношення або моделі частин цілого. При компаративному підході характеристики окремої частини порівнюються в одній чи більш наукових ситуаціях. Дослідженню належать схожість або відмінність та причини, що їх обумовлюють [16].

Можливе застосування спочатку системного підходу задля того, щоб потім, після встановлення існування моделі або взаємин між частинами цілого, провести порівняння визначених моделей або взаємовідношень у двох та більше наукових ситуаціях. Експеримент має виявити, чи відрізняються характеристики двох і більше частин цілого, взаємовідношень, моделей тощо. Логічно, що встановлення існування особливостей, взаємовідношень або моделі часткового має передувати порівнянню двох або більше частин цілого. Тим не менш, одним із засобів встановлення особливості є визначення існування відмінностей у певних досліджуваних ситуаціях. Тобто часткова відмінність цих двох підходів полягає в тому, що метою одного виступає встановлення існування цілих або визначення характеристик системи, а метою іншого є декомпозиція та порівняння або подальше дослідження особливостей частин цілого в двох або більше ситуаціях з використанням аналітичних процедур [9].

Останні дослідження в галузі компаративної освіти вказують на важливість аналізу національних освітніх систем у контексті глобальних тенденцій. Зокрема, роботи таких авторів, як А. Тимченко, Г. С. Цехмістрова підкреслюють необхідність вивчення взаємозв'язків між освітою та суспільством, а також виявлення спільних закономірностей, що можуть бути корисними для реформування освітніх систем.

Інші дослідження, зокрема О. В. Адаменко, Л. І. Гук, зосереджуються на впливі міжнародних освітніх стандартів, таких як Болонський процес, на національні системи освіти, що підтверджує важливість адаптації польських університетів до нових умов.

Мета дослідження – аналіз наукових підходів, що використовуються у вивченні становлення та розвитку університетської освіти Польщі у ХХ та на початку ХХІ століття.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано комплексний підхід, що включає описові, аналітичні та порівняльні методи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компаративна освіта, як наукова дисципліна, виникла наприкінці ХХ століття і сьогодні вважається важливим інструментом для аналізу освітніх систем у різних країнах. Вона дозволяє не лише описувати навчальні процеси, але й вивчати їх динаміку та взаємозв'язки з соціально-економічними факторами. У свою чергу, компаративне дослідження може використовувати науковий або гуманістичний підхід. Спеціалістами в галузі компаративної освіти, які порівнюють одну й більше країн та регіони, проводяться дослідження трьох типів:

- 1) описові;
- 2) вивчення розвитку;
- 3) аналітичне дослідження відношень та процесів [9].

Для вивчення становлення та розвитку університетської освіти Польщі у ХХ та на початку ХХІ століття треба поєднувати всі три типи дослідження. Це дозволить отримати більш глибоке і всебічне уявлення про еволюцію вищої освіти в Польщі, а також про її вплив на суспільство та економіку.

Описові дослідження спрямовані на систематизацію фактів і даних про університетську освіту в Польщі. Вони можуть включати аналіз історичних джерел, статистичних даних, а також документів, що регулюють вищу освіту. Даний тип дослідження дозволяє створити базу знань про основні етапи розвитку університетів, їх структуру, кількість студентів, а також особливості навчальних програм. Наприклад, описові дослідження можуть висвітлювати зміни у кількості університетів та їх спеціалізацій у різні періоди, а також вплив зовнішніх факторів, таких як політичні зміни або економічні кризи.

Вивчення розвитку фокусується на динаміці змін у системі університетської освіти. Воно може включати аналіз впливу глобалізації, технологічних інновацій та змін у суспільних потребах на формування нових навчальних програм і методів викладання. Такі дослідження можуть також розглядати, як польська система вищої освіти адаптувалася до міжнародних стандартів, зокрема в контексті Болонського процесу. Важливо вивчити, як університети реагували на виклики сучасності, такі як зростаюча конкуренція на міжнародному освітньому ринку та необхідність інтеграції з європейськими освітніми системами.

Аналітичні дослідження відношень і процесів дозволяють глибше зрозуміти взаємозв'язки між різними елементами системи університетської освіти Польщі. Аналітичні дослідження включають

вивчення ролі держави в регулюванні університетської освіти, відносини між університетами та бізнесом, а також вплив наукових досліджень на освітні програми. Аналітичний підхід також дозволяє вивчити, як соціальні, економічні та культурні фактори впливають на формування освітньої політики і як ці зміни, в свою чергу, впливають на якість освіти та підготовку фахівців [9].

Поєднуючи ці три типи дослідження, ми отримуємо можливість створити цілісну картину розвитку університетської освіти в Польщі, що дозволяє не лише оцінити минулі досягнення, але й визначити перспективи для подальшого розвитку.

На сьогодні існує дуже багато методів, які використовують для порівняльних досліджень. Так, статистичний метод в компаративній педагогіці полягає в аналізі кількісних показників розвитку системи освіти. Історичний метод ґрунтується на детальному розгляді особливостей розвитку системи освіти або його окремого складового типу освітнього закладу, педагогічної проблеми. Він дозволяє краще зрозуміти стан проблеми через вивчення її джерел, першопричин та історії. Соціологічний метод передбачає аналіз оцінки відповідності організації освіти потребам суспільства на окремому етапі розвитку. Порівняльний метод є основним у компаративній педагогіці. За його допомогою виявляються схожі та відмінні риси освітніх систем, загальні та специфічні закономірності, тенденції розвитку тощо. Важливим моментом при проведенні компаративно-педагогічного дослідження є розробка показників порівняння [4].

За всієї важливості кількісних показників їх не слід абсолютизувати, бо, оперуючи тільки цифрами, неможливо правильно й у всій повноті усвідомити такі важливі питання, як форми забезпечення поступовості різних ступенів університетської освіти Польщі, науковий рівень змісту навчальних предметів, цілі, методи й результати соціальної діяльності, національно-культурні особливості країни тощо [6].

У сучасних умовах значення кількісних показників для адекватної оцінки стану освіти певною мірою зменшується. Кількісне зростання, що попередньо вважалося головним індикатором прогресу освіти, сьогодні вже не може відігравати цю роль, особливо в розвинутих країнах, оскільки неможливо ні нескінченне подовження терміну навчання, ні збільшення чисельності учнів. За цими та іншими показниками системи освіти деякі країни вже досягли «межі насиченості» [2].

Компаративісти мають використовувати ті методи, які, на їх погляд, є більш доцільними для вирішення окресленого наукового завдання. Зазвичай для досягнення кращого розуміння необхідно використовувати одночасно декілька методів. Обрані методи можуть використовуватися разом із положеннями та знаннями із інших дисциплін, а також поєднуватися з методами дослідження, притаманними для цих дисциплін.

З метою кращого розуміння системи забезпечення навчального процесу в університетах Польщі необхідно вивчати не лише процеси, що відбуваються в окремій освітній ситуації, але й продукти та результати діяльності цієї системи. Необхідно створювати та досліджувати такі моделі забезпечення освіти, які б охоплювали продукти діяльності системи, процеси та контекст, в яких існує система.

Джерела, що формують базу польської педагогічної компаративістики, характеризуються багаточисельністю й різноманітністю. До них можна віднести законодавчі акти й державні постанови щодо освіти, навчання, науки, культури, спорту, охорони здоров'я, соціальної роботи тощо; педагогічну документацію, навчально-методичну літературу, статистичні видання, результати міжнародних досліджень, праці педагогів-дослідників різних країн, рішення й рекомендації регіональних, національних чи всесвітніх педагогічних форумів, педагогічну й суспільно-політичну періодику.

Історіографію з теми дослідження розвитку університетської освіти Польщі доцільно поділити на чотири хронологічні етапи, які ілюструють наукові підходи до накопичення та інтерпретації матеріалу.

Перший період – міжвоєнний (1918-1939 рр.), після відновлення незалежності Польщі було створено нові університети, реформовано навчальні програми та впроваджено нові методи навчання.

Другий період – після Другої світової війни (1945-1989 рр.). У даному періоді під впливом комуністичної влади університети були централізовані, а навчальні програми були сильно ідеологізовані.

Третій період – після падіння комунізму (з 1989 р.). Після розпаду комуністичного режиму у Польщі університетська освіта пройшла реформи, спрямовані на впровадження європейських стандартів навчання та досліджень.

Четвертий період – сучасний період (з початку XXI століття). У даному періоді університети Польщі активно співпрацюють з університетами інших країн, впроваджують нові технології навчання та досліджень, розвивають міжнародні програми обміну студентів.

Кожен з цих періодів відображає важливі зміни у підходах до вивчення історії в університетському середовищі Польщі. Від періоду після відновлення незалежності до сучасності історіографія в Польщі пройшла складний шлях розвитку, що відобразився у методах дослідження,

темах та підходах до інтерпретації історичних подій. Кожен з цих періодів відіграв важливу роль у формуванні сучасної історіографії в Польщі.

Після відновлення незалежності Польщі (1918-1939 рр.) головним завданням органів освіти стала уніфікація системи освіти, тобто визначення організації, завдань, ідеологічних засад та програм. Цей процес тривав до 1922 року. Національні збори вчителів, які відбулися в квітні 1919 року за ініціативою Міністерства релігії та народної (публічної) освіти, відомі як «вчительський сейм», визначили принципи майбутньої системи освіти, включаючи єдину і безкоштовну початкову школу, впровадження обов'язкової семирічної освіти та зв'язок між всіма рівнями шкіл для забезпечення доступу до вищої освіти незалежно від соціального статусу, статків та рівня освіти [12].

Університетська освіта підпорядковувалася Міністерству релігії та народної освіти, але мала широку автономію і самоврядування. У той період розвивалися університети на території Республіки. На момент незалежності існували три університети (у Кракові, Львові та Варшаві) і дві політехніки (у Львові та Варшаві). Згодом було відкрито нові навчальні заклади, які поділялися на академічні та неакадемічні. Академічні вищі школи мали право надавати наукові ступені і користувалися автономією. Проте у 1933 році прийняли Закон «Про вищу освіту», який обмежив автономію університетів і збільшив повноваження міністра, який отримав право на створення та ліквідацію кафедр і факультетів, схвалення ректорів; посилення в університетах повноваження ректора і обмеження позицій академічного сенату [12].

Після завершення Другої Світової війни розпочався новий етап розвитку університетської освіти в Польщі, який тривав з 1945 по 1989 рік. У цей період університети в Польщі почали активно відновлювати свою діяльність після війни. Було створено нові факультети, відкрито нові спеціальності, збільшено кількість студентів. Університети відіграли важливу роль у підготовці кадрів для відновлення економіки та суспільства після війни.

Проте університетська освіта в Польщі в цей період також була під сильним впливом радянської системи. Університети були централізовані, студентам обмежувалася свобода вибору предметів, було введено ідеологічні курси.

Основним завданням у перші десятиліття було відновлення кадрового складу та матеріально-технічної бази навчальних закладів під впливом демографічних та економічних умов. Головною метою університетської освіти в цей період була підготовка висококваліфікованих фахівців, їх подальше професійне зростання та забезпечення науковими кадрами для освіти та наукових досліджень. Система включала різні типи вищих навчальних закладів з різними термінами навчання, а також наукові та післядипломні заклади для поглиблення знань у певній галузі спеціалізації.

До 1989 року в Польщі було 11 державних університетів у різних містах країни.

З 1989 року, після падіння комуністичного режиму, університетська освіта в Польщі почала рухатися в новому напрямку. Було відновлено академічну свободу, відкрито нові спеціальності, змінилися підходи до навчання.

Після 1989 року розвиток вищої освіти відбувався під гаслом «Зміниш або помри», що відрізнялося від гасла 1979 року «Учись або помри». Цей процес відбувався в умовах демократизації, глобалізації та відкриття кордонів. Польські дослідники визначили три етапи реформування вищої освіти, які включали застій, відновлення та розвиток. Розвиток освіти залежав від обсягу коштів з державного бюджету і передбачав три рівні вищої освіти: базову (бакалаврську), магістерську та докторську.

Основні напрямки розвитку вищої освіти в Польщі в даному періоді включали збільшення міжнародної конкурентоспроможності польської науки через зміцнення співпраці між наукою і економікою, підвищення якісного та кількісного рівня викладацького складу, а також покращення ефективності впровадження досліджень та розвитку інфраструктури наукових експериментів.

Підвищення якості вищої освіти залишається у центрі уваги польської суспільства протягом усього періоду суспільно-економічних перетворень після 1989 року. Пошук способів покращення функціонування системи вищої освіти призвело до прийняття низки процедур, пов'язаних з об'єктивною оцінкою досягнутих результатів. У роботах, присвячених цій темі, можна знайти численні пропозиції, але в основному вони звелися до виділення трьох необхідних типів процедур:

– Аудит якості (review, quality audit), що проводиться відповідно до норм ISO 8402, тобто систематичні перевірки відповідності планів та дій, вжитих з метою підвищення якості освіти, а також отриманих результатів [8]. Аудит дозволяє визначити ефективність та доцільність впровадження в практику одержаних результатів. У вищій школі такі перевірки здійснює зовнішня організація або створена з цієї метою група, що складається з працівників вузу. Аналіз способів, за допомогою яких ЗВО управляє якістю навчання, дозволяє визначити, чи використовуються відповідні механізми управління і яка їхня ефективність. Тобто вивчаються не академічні стандарти, а скоріше методи досягнення стандартів, ухвалених вузом.

– Оцінка (assessment) – визначення якості навчального процесу у цьому вузі. Оцінка є результатом зіставлення конкретних дій та завдань, які повинні вирішуватись за допомогою цих дій. Ефективність застосовуваних методів підвищення якості навчального процесу аудитори визначають на підставі аналізу навчальних планів, програм, а також умов реалізації дидактичного процесу.

– Акредитація (accreditation) – процес отримання ЗВО від компетентних керівних органів права на надання професійних звань та наукових ступенів або визнання кваліфікації для здійснення вищої освіти. У процесі акредитації зовнішня інституція підтверджує, що цей ЗВО, а також застосовувані в ньому процеси та методи навчання, відповідають граничним критеріям якості (найчастіше мають на увазі відповідність мінімальним стандартам якості). Висновок Державної акредитаційної комісії (Państwowa Komisja Akredytacyjna) – дає вузу право на видачу державних дипломів про вищу освіту [10].

Сучасна система вищої освіти, що склалася в Польщі, повністю відповідає вимогам Європейського Союзу, а дипломи випускників польських вишів визнані у всіх країнах ЄС.

В останні роки польський уряд приділяє значну увагу вдосконаленню та розвитку системи вищої освіти в країні, розуміючи, що саме тут криється значний потенціал для розвитку країни.

Лише за останні 15 років витрати на освіту в Польщі зросли більше ніж на 136% [Raport GUS: w ciągu 15 lat wydatki na oświatę wzrosły o ponad 136 procent]. Найбільше фінансування було спрямовано на розвиток системи освіти у невеликих повітових містах. Тут за ті ж роки зростання склало 170% [11].

У 1999 році Польща приєдналася до Болонського процесу, впровадивши систему освіти з двома ступенями – бакалавр та магістр. Країна активно впроваджує болонські стандарти і норми в освіті, науці і техніці, що дозволяє їй мати численні переваги вищої освіти. Дипломи польських університетів визнані у всіх країнах Європи та багатьох інших країнах світу без необхідності додаткового підтвердження. Система освіти в Польщі відповідає загальноєвропейській схемі (ECTS) та Міжнародним стандартам класифікації освіти (ISCED).

Правовою основою університетської освіти у Польщі є Конституція РП, у ст. 70 якої йдеться про право кожного на освіту, причому для дітей віком до 18 років воно є обов'язковим [10]. Державні органи надають громадянам загальний та рівний доступ до освіти. Для цього вони створюють та підтримують системи індивідуальної фінансової та організаційної допомоги учням та студентам. Умови надання такої допомоги визначає закон.

Слід зазначити, що існуюча нині система університетської освіти Польщі склалася внаслідок неодноразового реформування, проб та помилок, наукових дискусій та експериментів. На сьогоднішній день у країні працюють як державні, так і недержавні виші.

Принципи функціонування університетської освіти визначаються чинним Законом від 20 липня 2018 р. «Про вищу освіту та науку» (Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce) [15].

Чинний закон у Польщі часто називають Конституцією для науки, або Законом 2.0. І справді, за своєю значимістю цей документ, який суттєво змінив систему освіти сучасної Польщі отримав право на таку назву.

При цьому слід пам'ятати, що реформування системи університетської освіти країни є лише елементом, хоч і дуже значущим, у системі перманентних змін усього суспільства. Польські вчені, аналізуючи перші підсумки реформи, попереджають, що це лише перший етап на шляху нових реформ, неминучих у сучасному динамічному розвитку світі.

Закон цей народжувався непросто. Міністерство науки та вищої освіти організувало конкурс наприкінці травня 2016 р.

Усього було відібрано для обговорення три різних варіантів проекту закону. Для розгляду проектів було призначено раду Національного конгресу науки, яка провела по всій країні серію конференцій обговорення основних положень майбутнього закону. У вересні 2017 р. перша Версія проекту була представлена на Національному конгресі наук у Кракові [14].

В результаті консультацій, що тривали кілька місяців, до проекту було внесено численні зміни.

Такий закон давно очікувався академічним співтовариством країни, обговорювалися можливі напрями реформ. Але незважаючи на це підсумковий документ народжувався досить складно: робота та консультації над Конституцією для науки тривали 574 дні.

Академічна спільнота не тільки дала поштовх для створення комплексної реформи польської вищої освіти та науки, але і безпосередньо брала участь у процесі створення цього закону. Тому ухвалена Конституція для науки знайшла настільки однозначну підтримку всього академічного співтовариства країни.

Можливості сучасних польських вузів Закон визначає залежно від результатів експертизи наукових досліджень, які проводяться конкретним вузом. Експертиза проводиться раз на чотири роки Комісією Оцінки Навчання (Komisja Edukacji Narodowej, далі – КЕН). Результати експертизи відображаються за шкалою, що містить 5 оцінок: А+, А, В+, В, С (у порядку спадання).

Оцінці підлягають не відділи вузів, а їхня наукова діяльність, що проводиться з конкретних дисциплін. Таким чином, вузи можуть отримати більше однієї наукової категорії – їх кількість залежить від кількості дисциплін, за якими вуз веде наукову діяльність. Декілька категорій можуть також отримати деякі наукові інститути. Ці оцінки набагато точніше вимірюють якість наукових досліджень з окремих дисциплін і дають основу для порівняння вузів.

В результаті експертизи відбувається ранжування вузів на академічні та професійні.

Таким чином, згідно з кваліфікацією КЕН, дозволи надавати ступінь доктора філософії та доктора наук з конкретної дисципліни матиме дослідний вуз або міжнародний інститут, якщо він отримує у своїй галузі категорії А+, А чи В+. Кращі вузи (що мають оцінки) А або А+ не менше ніж з 4 дисциплін у 2 областях зможуть вести індивідуальні міждисциплінарні дослідження.

Комплексне дослідження університетської освіти в Польщі, що враховує історичні, соціально-економічні та культурні аспекти, а також застосування різноманітних методів аналізу, дозволяє глибше зрозуміти еволюцію вищої освіти та її адаптацію до сучасних викликів, що є критично важливим для подальшого розвитку освітньої системи країни.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати проведеного дослідження свідчать про те, що університетська освіта в Польщі переживає значні зміни, які потребують всебічного аналізу з урахуванням як історичних, так і сучасних контекстів. Комплексний підхід, що об'єднує описові, аналітичні та дослідження розвитку, дозволяє детально вивчити взаємозв'язки між освітніми системами, соціально-економічними факторами та культурними особливостями.

Перспективи подальших досліджень повинні включати глибший аналіз впливу глобалізації на адаптацію польської вищої освіти до міжнародних стандартів, а також вивчення ролі інноваційних технологій у навчальному процесі. Крім того, важливо дослідити вплив освітньої політики на якість підготовки фахівців у контексті змінюваних потреб ринку праці. З огляду на різноманітність джерел та методів, подальші дослідження можуть сприяти формуванню нових освітніх стратегій, які враховують специфіку польської системи вищої освіти та її інтеграцію в європейський освітній простір.

Список використаних джерел

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950 – 2000 рр.) : Дис. ... докт. пед. Наук. М-во освіти і науки України, Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ : Б. в., 2006. 612 с.
2. Гук. Л. І. Методологія проведення історико-компаративних досліджень в педагогіці. *Інноваційна педагогіка*. Одеса. 2020. С. 17-20.
3. Тимченко А. Основні методи, принципи та етапи технології історико-педагогічного дослідження. *Вісник. Наука і практика*. URL: <http://xn--e1aaajfpcds8ay4h.com.ua/pages/view/>.
4. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навчальний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2003. 240 с.
5. Цюра С. Б. Методологія порівняльних педагогічних досліджень: принципи, особливості. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. С. 65-72.
6. Щука Г. П. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Донбасу* (електронне наукове видання). № 2(18). 2012. URL: http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN18/index.
7. Brey M. Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles. *Policy Futures in Education*. 2003. Vol. 1, Nr. 2, P. 209-224.
8. Geryk M. Społecznie odpowiedzialna uczelnia jako ważne ogniwo gospodarki rynkowej. Polska w gospodarce światowej – szanse i zagrożenia rozwoju. Warszawa : PTE, 2012.
9. Keeves J. P. Comparative Methodology in Education. Educational research, methodology and measurement: an international handbook. Pergamon Press Ltd, 1997. 1054 p.
10. Kisielnicki J. Informatyka narzędziem zarządzania XXI wieku. Warszawa: PJWSTK, 2014. 105 p.
11. Raport GUS: w ciągu 15 lat wydatki na oświatę wzrosły o ponad 136 procent. URL : <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/raport-gus-w-ciagu-15-lat-wydatki-na-oswiata-wzrosly-o-ponad-136-procent,134446.html>
12. Reforma oświatowa w polsce po 1918 roku. URL : https://sciaga.pl/tekst/49486-50-reforma_oswiatowa_w_polsce_po_1918_roku
13. Scott Peter. The European University: What is its future? Keynote Speeches. URL: <https://www.peterscott.com/>
14. Sprawozdanie z działalności Narodowego Centrum Nauki. Rok. 2017. URL : https://www.ncn.gov.pl/userfiles/file/inne_dokumenty/2017_sprawozdanie_z_dzialalnosci_ncn.pdf
15. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL : <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf>
16. Ward David. Globalization, Public Policies and Higher Education. The Globalization of Higher Education. – Economica Ltd., 2008. 290 p.

References

1. Adamenko O. V. Rozvytok pedahohichnoi nauky v Ukraini v druhii polovyni KhKh stolittia (1950 – 2000 rr.) : Dys. ... dokt. ped. Naук. M-vo osvity i nauky Ukrainy, Luhan. nats. ped. un-t im. Tarasa Shevchenka. Luhansk : B. v., 2006. 612 s.

2. Huk. L. I. Metodolohiia provedennia istoriko-komparatyvnykh doslidzhen v pedahohitsi. *Innovatsiina pedahohika*. Odesa. 2020. S. 17-20.
3. Tymchenko A. Osnovni metody, pryntsyipy ta etapy tekhnolohii istoriko-pedahohichnoho doslidzhennia. *Visnyk. Nauka i praktyka*. URL: <http://xn--e1aajfpeds8ay4h.com.ua/pages/view/>.
4. Tsekhmistrova H. S. Osnovy naukovykh doslidzhen : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Vydavnychiy dim «Slovo», 2003. 240 s.
5. Tsiura S. B. Metodolohiia porivnialnykh pedahohichnykh doslidzhen: pryntsyipy, osoblyvosti. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 2015. № 4. S. 65-72.
6. Shchuka H. P. Metodolohichni osnovy porivnialno-pedahohichnykh doslidzhen. *Naukovyi visnyk Donbasu* (elektronne naukove vydannia). № 2(18). 2012. URL: http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN18/index.
7. Brey M. Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles. *Policy Futures in Education*. 2003. Vol. 1, Nr. 2, P. 209-224.
8. Geryk M. Społecznie odpowiedzialna uczelnia jako ważne ogniwo gospodarki rynkowej. Polska w gospodarce światowej – szanse i zagrożenia rozwoju. Warszawa : PTE, 2012.
9. Keeves J. P. Comparative Methodology in Education. Educational research, methodology and measurement: an international handbook. Pergamon Press Ltd, 1997. 1054 p.
10. Kisielnicki J. Informatyka narzędziem zarządzania XXI wieku. Warszawa: PJWSTK, 2014. 105 r.
11. Raport GUS: w ciągu 15 lat wydatki na oświatę wzrosły o ponad 136 procent.
URL : <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/raport-gus-w-ciagu-15-lat-wydatki-na--oswiatae-wzrosly-o-ponad-136-procent,134446.html>
12. Reforma oświatowa w polsce po 1918 roku.
URL : https://sciaga.pl/tekst/49486-50-reforma_oswiatowa_w_polsce_po_1918_roku
13. Scott Peter. The European University: What is its future? Keynote Speeches. URL: <https://www.peterscott.com/>
14. Sprawozdanie z działalności Narodowego Centrum Nauki. Rok. 2017.
URL : https://www.ncn.gov.pl/userfiles/file/inne_dokumenty/2017_sprawozdanie_z_dzialalnosci_ncn.pdf
15. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.
URL : <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf>
16. Ward David. Globalization, Public Policies and Higher Education. The Globalization of Higher Education. – Economica Ltd., 2008. 290 p.

| Матеріал надійшов до редакції: 26.02.2025 р. | Прийнято до друку: 17.03.2025 р. | Опубліковано: 30.04.2025 р. |





” Косенко Ю. Активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра методом сенсорної інтеграції. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 4. С. 31-39. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-004>.

Kosenko Yu. Aktyviziatsiia movlenniei diialnosti ditei doshkilnoho viku z rozladamy autystychnoho spektra metodom sensornoi intehtratsii [Activation of speech activity of preschool children with autism spectrum disorders using the method of sensory integration]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 4. S. 31-39. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-004>.

УДК 376.42

DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i4-004

Юрій КОСЕНКО

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-2723-2031>
kosenko75@gmail.com

АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА МЕТОДОМ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Анотація. У статті висвітлено питання активізації мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) методом сенсорної інтеграції. Здійснено аналіз наукових досліджень щодо впливу методів сенсорної інтеграції на розвиток мовлення у дітей з особливими освітніми потребами. Підкреслено неоднорідність розвитку мовлення у дітей з РАС, названо найбільш типові порушення мовленнєвої діяльності в дошкільників означеної категорії, які проявляються у вигляді ехोलалій, скандованій вимові складів і слів, специфічній інтонації тощо. Наголошено на проблемності використання усного мовлення близько 30-40 % дошкільниками з РАС.

Названо типи дисфункцій сенсорної інтеграції у дітей з РАС. Описано види порушень модуляції сенсорних імпульсів, а саме – гіперчутливість і гіпочутливість. Наведено приклади поведінки дошкільників з РАС при гіперчутливості та гіпочутливості. Висвітлено рівні сенсорної інтеграції дітей цієї категорії. Вказано найбільш розповсюджені симптоми порушень сенсорної інтеграції в дітей з РАС. Описано найбільш ефективні вправи для розвитку сенсомоторної сфери в дітей дошкільного віку з РАС (на розвиток зорового, дотикового, слухового сприйняття, темпо-ритмічних відчуттів тощо). Наголошено на використанні натуральних предметів у якості наочних посібників, які можна нюхати, куштувати на смак, відчувати на дотик та інше.

Розкрито методику використання сенсорних еталонів на корекційних заняттях. Виокремлено підготовчий і три основні етапи сенсорної інтеграції дітей з РАС. Наголошено на проведенні підсумкових занять по закінченню кожного етапу. Описано закономірності фразового онтогенезу та алгоритм процесу навчання зв'язних висловлювань дітей з РАС.

Наголошено на ефективності сенсорно-інтегративної артикуляційної гімнастики в активізації мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з РАС. Підкреслено значимість врахування інтересів, індивідуальних і вікових особливостей дітей зазначеної категорії. Наведено приклади вправ та ігор сенсорно-інтегративної артикуляційної гімнастики.

Ключові слова: сенсорна інтеграція; розлади аутистичного спектра; діти з особливими освітніми потребами; порушення психофізичного розвитку; затримка психомовленнєвого розвитку; тяжкі порушення мовлення; немовленнєві дошкільники; активізація мовленнєвої діяльності; комплексний підхід; ігрова логопедія.

Yurii KOSENKO

Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-2723-2031>
kosenko75@gmail.com

ACTIVATION OF SPEECH ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS USING THE METHOD OF SENSORY INTEGRATION

Abstract. The article highlights the issue of activating the speech activity of preschool children with autism spectrum disorders using the sensory integration method. An analysis of scientific research on the influence of sensory integration methods on speech development in children with special educational needs is carried out. The heterogeneity of speech development in children with autism spectrum disorders is emphasized, the most typical speech disorders in preschoolers of the specified category are named, which manifest themselves in the form of echolalia, chanted pronunciation of syllables and words, specific intonation, etc. The problematic use of oral speech by about 30-40% of preschoolers with autism spectrum disorders is emphasized.

The types of sensory integration dysfunctions in children with autism spectrum disorders are named. The types of sensory impulse modulation disorders are described, namely - hypersensitivity and hyposensitivity. Examples of behavior of preschoolers with autism spectrum disorders with hypersensitivity and hyposensitivity are given. The levels of sensory integration of children in this category are highlighted. The most common symptoms of sensory integration disorders in children with autism spectrum disorders are indicated. The most effective exercises for the development of the sensorimotor sphere in preschool children with autism spectrum disorders are described (for the development of visual, tactile, auditory perception, tempo-rhythmic sensations, etc.). The use of natural objects as visual aids that can be smelled, tasted, felt by touch, etc. is emphasized.

The method of using sensory standards in remedial classes is disclosed. The preparatory and three main stages of sensory integration of children with autism spectrum disorders are distinguished. The importance of conducting final classes at the end of each stage is emphasized. The regularities of phrase ontogenesis and the algorithm of the process of teaching coherent utterances to children with autism spectrum disorders are described.

The effectiveness of sensory-integrative articulatory gymnastics in activating the speech activity of preschool children with autism spectrum disorders is emphasized. The importance of taking into account the interests, individual and age characteristics of children in this category is emphasized. Examples of exercises and games of sensory-integrative articulatory gymnastics are given.

Key words: sensory integration; autism spectrum disorders; children with special educational needs; psychophysical development disorders; psychospeech development delay; severe speech disorders; non-verbal preschoolers; activation of speech activity; comprehensive approach; game speech therapy.

Постановка проблеми. Проблема подолання порушень мовлення в дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) займає особливе місце у процесі соціалізації осіб означеної категорії. Для встановлення контактів і підтримки соціальних зв'язків необхідна активізація мовленнєвої діяльності дошкільників з РАС, що можливо лише при застосуванні логопедичної корекції, спрямованої на активізацію імпресивного та експресивного мовлення. Відсутність вербальних засобів комунікації обмежує ініціативність особистості, її самовираження та соціальну адаптацію, позбавляє можливості активізації потенціалу дитини з РАС [2; 3].

Логопедична робота забезпечує формування усвідомленого мовлення у дітей з РАС, що дозволяє поступово їх «вводити» в соціум. До цього часу розроблено і впроваджено низку перспективних і ефективних методів подолання порушень мовлення у дитячому віці, але діти з РАС є неоднорідною категорією, мовленнєва діяльність яких характеризується від цілковитої відсутності до можливості підтримування діалогу з іншими особами за умови дотримання певних правил.

Дошкільники з РАС мають багато спільних рис, до яких відноситься: висока чутливість, слабкість нервової системи, висока емоційна лабільність, низький рівень уваги та пам'яті, відсутність інтересу до занять тощо. Відсутність мотивації спричинює апатію, сприяє зниженню працездатності на заняттях з розвитку мовленнєвої діяльності в дошкільників з РАС.

Мовленнєва діяльність тісно пов'язана з сенсорним розвитком цих осіб. Однією з головних особливостей у розвитку дітей з РАС є порушення сенсорної інтеграції, при якій процес відчуття та сприйняття залишається збереженим, але спотвореною чи відсутньою є інтерпретація сприйнятого сигналу. На нашу думку, заняття з сенсорної інтеграції сприятимуть розвитку інтересу до корекційних занять, забезпечуватимуть розвиток вищих психічних функцій, активізують мовленнєву діяльність дітей з РАС.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі застосування методів сенсорної інтеграції в роботі з дітьми з РАС присвячені дослідження Дж. Айрес, С. Барон-Коена, К. Робертсон та інших. Теорія Дж. Айрес ґрунтується на фундаментальних засадах, які спираються на закономірності розвитку людини. За Дж. Айрес існує чотири етапи сенсорної інтеграції, послідовне досягнення яких дозволяє дошкільнику адаптуватися до соціуму. Перший етап – це відчуття дитиною власного тіла. На цьому етапі відбувається формування тонічної регуляції, відчуття рівноваги, стабільності та безпеки. Другий етап – опанування дитиною рухів свого тіла. На цьому етапі здійснюється координація правої і лівої сторін тіла; формується здатність до планування рухів, закладаються основи емоційної стабільності. Третій етап – розвиток зорово-моторної координації, цілісного сприймання навколишнього простору. На цьому етапі дитина розпочинає розуміти контекст ситуації, сприймає мовлення інших і починає говорити сама. Четвертий етап – відчуття свого тіла як єдиного цілого. На цьому етапі у дитини з'являється самоконтроль і впевненість у собі.

Схожі погляди висловлювала Т. Скрипник, яка розглядає сенсорну інтеграцію як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. На її думку, головними орієнтирами методу сенсорної інтеграції повинна бути етапність, представлена разом з критеріями досягнення кожного етапу. Т. Скрипник наголошує на необхідності втілення методів сенсорної інтеграції в природний процес життєдіяльності дитини з РАС, що може бути реалізованим лише в узгодженій роботі міждисциплінарної команди супроводу [9].

Проблемі корекції мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку методом сенсорної інтеграції присвячена праця А. Душиної та Л. Стахової. Дослідниці наголошували на важливості використання сенсорного обладнання в логопедичній роботі. На їхню думку, це дозволяє розкривати резервні можливості кожної дитини, є дієвим засобом профілактики вторинних дефектів. Елементи сенсорної інтеграції сприяють збагаченню словника, розвитку граматичної будови мовлення, автоматизації поставлених звуків і введення їх у самостійне мовлення. А. Душина і Л. Стахова підкреслювали вплив занять із сенсорної інтеграції на розвиток мотивації до мовленнєвої діяльності в дошкільників [10].

І. Мартиненко і А. Савицький наголошують на дисфункції сенсорної інтеграції у структурі дизонтогенезу дітей із первинними порушеннями мови та мовлення. Особливу увагу привертають парціальні затримки у розвитку відчуттів і сприймання, симптоми, пов'язані з дисфункціями в обробці сенсорної інформації. Такі порушення описані в структурі невербальної симптоматики сенсорної та моторної алалії та дизартрії. Дослідники наголошують на тому, що в дітей із мовленнєвими порушеннями (серед яких багато й осіб з аутизмом) констатовано симптоми дисфункцій сенсорної інтеграції у стані слухової, тактильної, пропріоцептивної та вестибулярної систем [7].

А. Морозова наголошує на важливості використання методів сенсорної інтеграції при ранньому втручанні. За авторкою, перші 7 років життя є визначальними для організації відчуттів дитини. Ранні роки дитинства мають важливе значення в розвитку пізнавальної, сенсорної, моторної та комунікативної сфер, збагаченні активного і пасивного словника, розвитку імпресивного та експресивного мовлення в дошкільників. На думку А. Морозової, заняття з сенсорної інтеграції

спрямовані не на вдосконалення функцій зорового, слухового чи іншого сприйняття, а на реконструкцію процесу нормального розвитку дитини, створюючи умови для формування навичок правильної інтерпретації отриманих сигналів [8].

На думку І. Григус і І. Крук рання корекційна робота є вирішальною для розвитку та абілітації дітей з РАС. Вік від 3 до 7 років відіграє провідне значення для сенсорної інтеграції. У зазначений часовий проміжок, мозок дитини є особливо чутливим до відчуттів. Сенсомоторна взаємодія слугує фундаментом для активізації мовленнєвої діяльності та розвитку когнітивних функцій.

Варто зауважити, що в багатьох дітей із РАС констатують гіпер- або гіпочутливість, порушення координації рухів, дисбаланс у відчуттях частин свого тіла тощо. Ці порушення негативно впливають на сприймання та обробку інформації про оточуючу дійсність, яка надходить до них ззовні через зір, слух, нюх, смак і дотик. Такі порушення спричинюють страх і тривожність у дітей і заважають розвитку їхньої мовленнєвої діяльності. І. Григус та І. Крук рекомендують збалансовувати сенсорні переживання дошкільників з РАС методом сенсорної інтеграції [4].

На важливості використання сучасних технологій корекції в аутології наголошувала й В. Тарасун, відзначаючи такі мовленнєві порушення у дітей з аутизмом, як: ехололії, скандоване вимовляння складів і слів, специфічну інтонацію, називання себе в другій або третій особі тощо [11].

Неоднорідність розвитку мовлення у дітей з РАС відмічала Б. Одовська-Шляхчич, відзначаючи значну затримку активного мовлення у дітей з аутизмом. Також дослідниця наголошувала, що близько 30-40 % взагалі не використовують усне мовлення для підтримки комунікації з навколишнім середовищем.

Х. Качмарик досліджуючи поведінку дітей з РАС стверджував, що використання методів сенсорної інтеграції позитивно впливає не тільки на реєстрацію і модуляцію відчуттів, але й сприяє формуванню ними простих адаптивних відповідей, збагачує пасивний і активний словник, мотивує дітей з аутизмом до імпресивного та експресивного мовлення [5].

Не зважаючи на значний науковий і практичний інтерес до проблем корекційної роботи з дітьми з РАС дошкільного віку, змушені констатувати недостатню кількість робіт присвячених активізації мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра методом сенсорної інтеграції.

Мета дослідження полягає у розкритті проблеми активізації мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра методом сенсорної інтеграції.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення та порівняння наукових ідей щодо активізації мовленнєвої діяльності в дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра методом сенсорної інтеграції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільний вік – це вік чуттєвого (сенсорного) пізнання навколишнього. На цьому етапі життя дитини відбувається поєднання сенсорного досвіду зі словом, що є першим ступенем пізнання світу. Сенсомоторний розвиток є важливим фактором активізації мовлення дитини. Цей процес не може формуватися ізольовано від мислення, пам'яті, уваги, сприйняття та від рівня їх розвитку. За кожним словом обов'язково повинно бути його значення (назва предмета, дія тощо). Відповідно, потреба у предметах і діях з ними спонукають дитину використовувати слова, які їх позначають.

Сенсорна інтеграція - це процес, під час якого нервова система людини отримує інформацію від рецепторів всіх органів чуття (дотик, вестибулярний апарат, відчуття тіла (пропріоцепція), нюх, зір, слух, смак) та інтерпретує її так, щоб вона могла бути використана в цілеспрямованій діяльності. Іншими словами, це адаптаційна реакція, що слугує особі для виконання певної дії, прийняття відповідного положення тіла, застосування мовлення тощо. У більшості людей процес сенсорної інтеграції відбувається автоматично, забезпечуючи реакції відповідно вимогам оточення та зумовлює правильний сенсомоторний розвиток.

Зауважимо, що процес сенсорної інтеграції розпочинає своє функціонування з перших тижнів внутрішньоутробного життя і найбільш інтенсивно протікає до кінця дошкільного віку.

Сенсорна інтеграція надає набутому досвіду сенсу, фільтруючи інформацію, організовуючи її і тим самим допомагаючи дитині сконцентруватися на виконанні певних дій.

У процесі формування асоціативних зв'язків між зоровими, слуховими, тактильними, нюховими і смаковими подразниками розвиваються процеси сприйняття, які необхідні для підвищення рівня розвитку мовлення. Тому цілеспрямована сенсорна інтеграція здатна забезпечити попередження багатьох вторинних порушень у розвитку дошкільників. Особливо це актуально для дітей з РАС, значна частина яких потребують створення спеціальних умов для сприйняття та переробки інформації, що передують формуванню мовлення.

Дослідники (Е. Гржибовська та З. Прзжировський) звертають увагу на дисфункції сенсорної інтеграції у дітей з аутизмом, виокремлюючи два типи:

- 1) порушення реєстрації сенсорних стимулів;

2) порушення модуляції сенсорних імпульсів.

За авторами, порушення реєстрації сенсорних стимулів стосується, переважно, зорових і слухових стимулів і в меншій мірі нюхових, смакових і вестибулярних. Це, на думку науковців, пояснює поведінку дітей з РАС, коли вони ігнорують звуки, які для звичайних осіб є нормальними. При порушенні реєстрації зорових стимулів діти з аутизмом ігнорують навколишнє середовище (не дивляться в очі співбесіднику, не проявляють інтересу до предметів навколишньої дійсності, не реагують на звернене до них мовлення тощо).

Порушення модуляції сенсорних імпульсів проявляється у гіпер- чи гіпочутливості. О. Андрієвська використовує поняття «гіперсенситивність» і «гіпосенситивність». Під гіперсенситивністю вчена розуміє сенсорний захист, а під гіпосенситивністю – сенсорний пошук. При гіперсенситивності фіксується надмірна чутливість, що проявляється емоційними чи поведінковими негативізмами до будь-яких сенсорних стимулів, але частіше до тактильних і слухових, які, зазвичай, є нормальними для інших людей. При гіпосенситивності фіксується знижена чутливість до будь-яких сенсорних стимулів [1].

Наприклад, при гіперчутливості до дотиків навіть бирка на одязі може серйозно турбувати, а при гіпочутливості людина не помітить поплескування по плечу, зверненого мовлення тощо. Вказані розлади викликають занепокоєння, страх, злість та інші негативні стани, як у дитини, так і в оточуючих осіб. Компенсація порушення модуляції сенсорних імпульсів здійснюється дитиною різними шляхами, через зняття одягу, махи руками, уникнення соціальних контактів тощо. Дослідники підкреслюють взаємозв'язок функціонування та розвитку мовлення у дітей означеної категорії зі станом сенсорної інтеграції у них [6].

Дещо розширену класифікацію дисфункції сенсорної інтеграції у дітей раннього та дошкільного віку пропонує О. Андрієвська. Вона виокремлює такі типи:

1) порушення сенсорної модуляції (сенсорний захист, гравітаційна ненадійність, сенсорний пошук) – свідчать про проблеми в церебральній регуляції інтенсивності та природі відповідей на сенсорні вхідні сигнали;

2) сенсорно-моторні порушення (диспраксія, порушення зорового контролю та пози);

3) змішані варіанти.

Варіативність порушень сенсорної інтеграції у дітей з РАС може зустрічатися як ізольовано, так і в змішаному варіанті. Дисфункції сенсорної інтеграції можуть виступати самостійно (первинними порушеннями), або додатково до інших (вторинними порушеннями).

О. Андрієвська виділяє рівні сенсорної інтеграції, де на найнижчому щаблі знаходяться: самосприйняття, пропріоцепція, вібраційні та вестибулярні відчуття. На наступному рівні перебувають: дотик, нюх, смак, зір і слух. Найвищим рівнем сенсорної інтеграції вважається: мовлення, рахунок, самооцінка, увага, регуляція, поведінка, креативність, регуляція тону (Рис. 1).

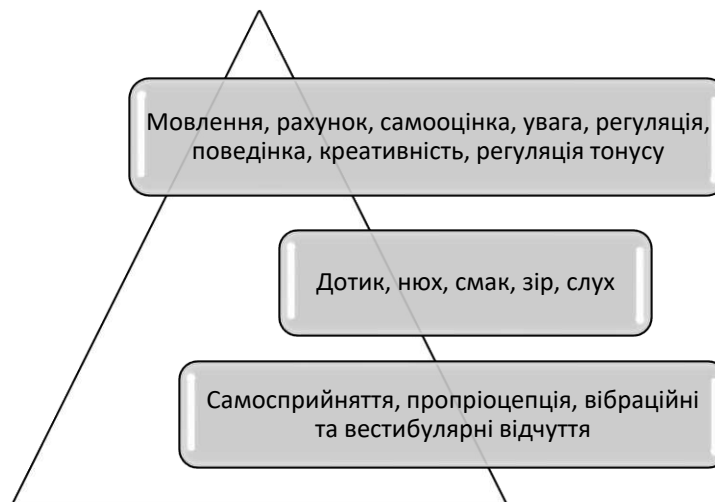


Рис. 1. Рівні сенсорної інтеграції

Вважаємо за необхідне перерахувати найбільш розповсюджені симптоми порушень сенсорної інтеграції в дітей з РАС. До них відносяться:

– надмірна або недостатня чутливість до тактильних, нюхових, зорових, слухових, смакових стимулів;

– надмірна або недостатня чутливість до рухів (уникнення торкання деяких фактур (піску, паперу, пінопласту тощо));

- уникнення занять із пластиліном, малювання пальцями;
- проблеми з маніпулюванням, використанням столових приладів, ножиць;
- надмірна чутливість до звуків, світла, кольорів;
- відсутність бажання спілкуватися;
- уникнення катань на велосипеді, самокаті, розваг на гойдалках, каруселях або надмірне захоплення ними;
- низький поріг толерантності до інших осіб;
- надто високий або низький рівень рухової активності;
- порушення м'язового тону;
- низький рівень координації рухів (можуть бути пов'язані з недорозвиненням великої чи дрібної моторики);
- рухова незграбність;
- труднощі у концентрації, імпульсивність;
- швидка стомлюваність;
- відмова від соціальних контактів;
- затримка розвитку мовлення та рухового розвитку;
- слабка організація поведінки, відсутність планування.

Як бачимо, активізація мовленнєвої діяльності дошкільників з РАС повинна здійснюватися в тісному взаємозв'язку з сенсомоторною діяльністю, обумовленою взаємною координацією сенсорних і моторних компонентів. Скоригувавши прогалини в сенсомоторному розвитку та інтерпретації сенсорних імпульсів у дошкільників з РАС, логопед отримує міцну базу для активізації мовлення в таких дітей.

При розвитку сенсомоторної сфери в дітей з РАС доречно включати вправи на:

- розвиток зорового сприйняття кольорів (розрізнення, називання кольорів, класифікація по кольору тощо);
- розвиток зорового та дотикового сприйняття величин (розрізнення, називання, класифікація, трансформація форм);
- розвиток зорового та дотикового сприйняття фактури предметів (розрізнення, називання, класифікація);
- розвиток зорового та дотикового сприйняття просторових відносин (розуміння, назва, орієнтування, трансформація);
- розвиток слухового сприйняття немовних звуків;
- розвиток темпо-ритмічного відчуття (впізнавання та відтворення темпо-ритмічних структур) та інші.

У процесі навчання дитина опановує сенсорними еталонами для визначення відносин виявлених властивостей і якостей певного предмета до властивостей та якостей інших предметів.

За даними І.Янченко, зазначені вправи позитивно впливають на точність сприйняття інформації, на формування здатності аналізу властивостей предметів, їх порівняння, узагальнення, співставлення результатів сприйняття. Засвоєння сенсорних еталонів, а саме системи геометричних форм, шкал величин, колірнього спектру, просторових та часових орієнтувань, звуковисотного ряду, шкал музичних звуків, фонетичної системи мови є складним і тривалим процесом. Це означає формування вміння в дитини з РАС правильно називати властивості предметів: необхідно мати чіткі уявлення для аналізу і виділення властивостей найрізноманітніших предметів у різних ситуаціях.

Щоб познайомити дошкільника з РАС із певним предметом, його потрібно помацати руками, стиснути, погладити, покатати, понюхати, спробувати на смак тощо. У цій діяльності ефективними є такі методи сенсорної інтеграції, як обстеження та порівняння.

Для активізації словника та збагачення чуттєвого досвіду дітей з РАС доречно використовувати натуральні предмети, як наочні посібники. При цьому ми пропонуємо дітям активно діяти з цими предметами: не тільки розглядати предмети, але й грати з ними, обмацувати із заплещеними очима, нюхати, куштувати на смак тощо.

Використання сенсорних еталонів на корекційних заняттях проводиться в декілька етапів. Виокремлюють підготовчий етап і три етапи основного циклу. Наприкінці кожного циклу проводиться підсумкове заняття, на якому коротко повторюється весь опрацьований матеріал.

Перед основним циклом занять проводиться підготовчий етап, тривалість якого визначається готовністю дитини з РАС до взаємодії з дорослим, станом розвитку дрібної моторики, рухової сфери і пасивно-активного словника. Наприкінці підготовчого етапу дитина з РАС звикає до облаштування кабінету, де проходять заняття; звикає до вчителя-логопеда; вміє фіксувати увагу на рухах і діях дорослого, його міміці, жестах і по можливості наслідує їх; сприймає звернене мовлення і виконує інструкції.

В основному циклі відбувається поступове ускладнення мовного матеріалу. Логопедична робота спрямовується на оволодіння дітьми елементарною розмовною мовою та на активізацію комунікативної функції мовлення. У результаті діти набувають навичок словозміни іменників чоловічого та жіночого роду в межах усіх відмінків однини та множини, а також навичок зміни окремих, добре знайомих дієслів за особами. Діти засвоюють складову структуру трискладових та деяких чотирискладових слів, проте ще допускають спрощення груп приголосних. Поступово здійснюється перехід від слів до фраз з 3-4 слів.

Усі завдання з сенсорної інтеграції доречно включати у тематичний цикл занять з формування лексико-граматичних компонентів мови. Наприклад, закріплюючи тему «Овочі», можна запропонувати дітям порівняти форму та колір предметів: «помідор – як коло, огірок – як овал»; «помаранчевий трикутник схожий на моркву». Знайомлячись із смаковими еталонами під час вивчення теми «Фрукти» дітям краще це робити не зі слів, а задіюючи смакові рецептори в грі «Що потрапило на зубок?». Значний інтерес викликає робота дошкільників із РАС з сенсорними дощечками. Наприклад, при знайомстві з темою «Одяг» діти визначають фактури тканин, хутра, шкіри тощо.

У результаті роботи з сенсорними матеріалами діти з РАС опановують такими поняттями і навичками, як збирання предметів за принципом збільшення-зменшення (поняття «великий-маленький, «тонкий – товстий»); підбір пар квітів і їх відтінків; розрізнення шорстких і гладких поверхонь; підбір предметів за рівнем їх шорсткості; визначення тканини тощо. Також в процесі предметної діяльності у дітей з РАС активно розвивається дрібна та велика моторика рук.

Сенсорна інтеграція допомагає активізувати зв'язне мовлення у дітей з РАС, сприяючи їм у визначенні сенсорної домінанти події (зорової, слухової, смакової, тактильної тощо) та у встановленні послідовності сприйнятих образів. У її основі лежать традиційні способи формування зв'язного висловлювання: короткі і повні відповіді на запитання, переказ, розповідь, опис продуктивної діяльності тощо. До інновацій методу сенсорної інтеграції відносять використання домінуючих сенсорних образів, а саме, відбір і узгодження змісту майбутнього висловлювання та лексичних форм. Основна допомога вчителя-логопеда полягає в узгодженні мовленнєвого та немовленнєвого образу подій та перекладі з безпосередніх відчуттів у зовнішній символічний план.

Для цього необхідно ставити навісні запитання, одночасно обговорювати образи, що виникають у дитини за допомогою спільного складання з педагогом зразка оповідання. На індивідуальних корекційних заняттях доречно використовувати метод порівняння та зіставлення предметів, де потрібно знаходити подібність та відмінності між ними, удосконалювати вміння диференціювати предмети за величиною, формою та кольором. Рекомендується застосовувати ігри з прослуховуванням звуків свійських тварин і птахів, з різними світловими ефектами, з використанням природних і побутових матеріалів.

Формування усного висловлювання виходить із закономірності фразового онтогенезу і включає ускладнення синтаксичного стереотипу: односкладне речення – двоскладове речення – речення з кількох слів – складне речення – розгорнута розповідь. Визначені закономірності фразового онтогенезу дозволяють скласти алгоритм процесу навчання зв'язних висловлювань. На початковому етапі доречним є наповнення майбутньої розповіді немовленнєвим і мовленнєвим змістом:

1) «проживання» сюжету з акцентом уваги на послідовності домінуючих сенсорних образів як потенційних пунктів плану;

2) одночасне обговорення подій за допомогою коментованого мовлення педагога, змішаних діалогів, егоцентричного мовлення.

Наступним етапом є метод збирання розповіді:

1) «проживання» сюжету з опорою на сигнальний предметно-схематичний план з опорою на домінуючі спогади;

2) одночасне обговорення образів, що виникають у вигляді пасивно-активного монологу за допомогою спільного з педагогом складання зразка розповіді.

На завершальному етапі необхідно надавати можливість дитині самостійно скласти розповідь:

1) варіативне повторення розповіді з урахуванням зміни обставин.

Всі три етапи розвитку зв'язного мовлення забезпечують навчально-розвивальне та корекційно-розвивальне середовище, активізацію компенсаторних можливостей організму. У результаті діти з РАС опановують способи чуттєвого пізнання, розвивають наочно-образне мислення, збагачують словниковий запас, удосконалюють використання граматичних конструкцій.

На нашу думку, в роботі з дошкільниками з РАС однією із ефективних є сенсорно-інтегративна артикуляційна гімнастика. Її доречно використовувати в роботі з дітьми в яких відсутнє чи недорозвинуте мовлення при збереженому слухові; продіагностовано алалію, затримку мовленнєвого розвитку, системні порушення мовлення, дизартрію, апраксію; встановлено порушення розвитку психічних процесів (увага, зорове та слухове сприймання); констатовано труднощі артикуляційних

рухів і відтворення артикуляційних поз; зафіксовано дисфункції сенсорної інтеграції; встановлено порушення засвоєння і відтворення лексико-граматичних компонентів мовлення тощо.

Використання сенсорно-інтегративної артикуляційної гімнастики передбачає врахування інтересів, індивідуальних і вікових особливостей дітей з РАС. У змістове наповнення необхідно включати різноманітні ігрові вправи, спрямовані на стимуляцію сенсорних систем і розвиток моторики артикуляційного апарату. Це можуть бути ігри, що передбачають використання різноманітних текстурних матеріалів для масажу відповідних м'язів, вправи на контроль дихання, а також ігри з дзеркалом для контролю та корекції рухів артикуляційних органів.

Однією з переваг використання сенсорно-інтегративної артикуляційної гімнастики в роботі з дошкільниками з РАС є те, що вона дозволяє інтегрувати розвиток мовлення з ігровою та сенсорною активністю, що сприяє більш ефективному засвоєнню та закріпленню навичок. Крім того, цей метод допомагає створювати позитивну атмосферу, мотивуючи дітей до таких занять.

Н. Ломакіна, О. Пономаренко та О. Столбіна наголошують на важливості дотримання етапів виконання вправ сенсорно-інтегративної артикуляційної гімнастики. На їхню думку, спочатку необхідно дитині показати правильність виконання вправи дорослою особою (вчителем-логопедом, батьками тощо), потім діти виконують вправу за допомогою дорослих і поступово переходять до самостійного виконання.

Комплекси вправ сенсорно-інтегративної артикуляційної гімнастики можуть використовуватися як елемент індивідуального чи групового заняття. Тривалість виконання одного комплексу вправ для дошкільників з РАС становить близько 5-15 хвилин. Необхідним елементом комплексу вправ є «сенсорний піднос» на якому розміщені сенсорні матеріали з нюховими, смаковими та тактильними властивостями. Ці матеріали повинні відповідати тематиці комплексу сенсорно-інтегративної артикуляційної гімнастики.

Використання «сенсорного підносу» дозволяє:

- розвивати різні види сприйняття дітей;
- ритмізувати діяльність дошкільників з РАС;
- забезпечувати інтерактивну взаємодію з ігровим матеріалом та комунікацію між учасниками процесу.

Дітям дозволяється вивчати матеріал, пересипаючи його, нюхаючи та пробуючи на смак. Сенсорний піднос може бути ігровим ландшафтом під час проведення казкотерапевтичного масажу. Регулярна поява сенсорного підносу візуалізує для дитини з РАС початок занять, допомагає налаштуватися на логопедичну роботу (особливо важливою є візуалізація для немовленнєвих дітей).

Класична логопедична робота з корекції звуковимови проводиться перед дзеркалом, але використовуючи сенсорно-інтегративні методи впливу, важливо використовувати не тільки зоровий аналізатор, але й рецептори інших органів чуття. Зауважимо, що робота з такими дітьми перед дзеркалом не завжди є ефективною і використання сенсорно-інтегративної гімнастики стає чи не єдиним можливим способом логокорекційної роботи з такими дошкільниками. Залучення нюху, смаку, тактильної та вестибулярної чутливості дозволяє розширювати зворотній зв'язок між дитиною з РАС і вчителем-логопедом.

Звичайно, запропоновані комплекси вправ не можуть у повній мірі замінити традиційні вправи, особливо на підготовчому етапі перед постановкою порушених звуків. Також варто зауважити, що успішне використання сенсорної інтеграції в логокорекційній роботі з дітьми з РАС передбачає поступове включення традиційних комплексів артикуляційної гімнастики, зміст яких залежить від конкретного порушеного звуку.

Вважаємо за необхідне навести декілька прикладів вправ сенсорно-інтегративної артикуляційної гімнастики. Вправи для свистячих звуків: «Липка іриска» (злизування з внутрішньої поверхні нижніх зубів цукерки); «Кисло-солодке» (поперемінне торкання кінчиком вузького язика до фруктів в куточках рота (апельсин, лимон, яблуко тощо)); «Відгадай» (облизування язиком по колу апельсина або лимона із заплученими очима); «Кокосовий сніг» (здування кокосової стружки з долоні) та інші.

Вправи для шиплячих, сонорних звуків: «Палички», «Аромат кориці» (утримання верхньої губою палички кориці; утримання хлібною палички на верхній губі, поклавши її на кінчик язика); «Чашка» (натискання цукеркою «Чупа-чупс» на середню частину язика); «Солодка курага» (переміщення кураги у роті від щоки до щоки); «Смачний джем» (облизування язиком верхньої губи). Елементи масажу «Гострі зуби вовка», «Зустрічаємо їжачка», «Тризубець Тритона» (м'яке поколювання зубцями пластикової вилки поверхні язика) тощо.

Як бачимо, вправи на опанування сенсорними еталонами, використання сенсорних дощечок, розвиток зв'язного мовлення на основі використання домінуючих сенсорних образів і застосування сенсорно-інтегративної артикуляційної гімнастики позитивно впливають на процес активізації мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку з РАС.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, наукові розвідки та практичний досвід свідчать про те, що сенсорний досвід дитини не ізольований від мовленнєвих процесів, а є ступенем їх формування. Стан мовленнєвих здібностей, умінь та навичок дітей залежить від рівня розвитку їх сенсорно-перцептивної системи. У частини дошкільників з РАС на ситуативному рівні збережене безпосереднє сприйняття, на основі якого й необхідно розгорнути комплексну компенсаторну та корекційно-освітню роботу з активізації мовленнєвої діяльності методом сенсорної інтеграції. На заняттях з дітьми з РАС із сенсорної інтеграції необхідно дотримуватися відповідних етапів роботи та враховувати індивідуальні показники психофізичного розвитку.

Список використаних джерел

1. Андрієвська О. А. Сенсорна інтеграція як психокорекційний метод у роботі з дітьми раннього та дошкільного віку з психологічними, поведінковими та мовленнєвими порушеннями. *Психотерапія, клінічна психологія та психоаналіз*. 2015. Т. 19. № 4. С. 30-34.
2. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами як провідний чинник соціалізації. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. № 2. С. 65–71.
3. Боряк О. В., Косенко Ю.М. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 35. С. 264–270.
4. Григус І. М., Крук І. М. Сенсорна інтеграція дітей з раннім аутизмом. *Rehabilitation and Recreation*. 2022. № 11, С. 102-110. URL: <https://health.nuwm.edu.ua/index.php/rehabilitation/article/view/225/193>.
5. Качмарик Х. В. Особливості організації психологічної корекції дітей з аутизмом у дошкільній установі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. № 33. С. 148-154. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2017_33_26.
6. Консультації для батьків. Дисфункції сенсорної інтеграції. URL: <https://vseosvita.ua/blogs/konsultatsii-dlia-batkiv-dysfunktsii-sensornoj-intehratsii-62763.html>.
7. Мартиненко І. В., Савицький А. М. Дисфункції сенсорної інтеграції у структурі дизонтогенезу дітей із первинними порушеннями мови та мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2023. № 45. С. 62-69. URL: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1669/1388>.
8. Морозова А. С. Сенсорна інтеграція як один з методів ефективного функціонування програми раннього втручання. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2023. № 2(3). С. 1-6. URL: https://www.researchgate.net/publication/371218912_Sensorna_integracia_ak_odin_z_metodiv_efektivnogo_funkcionuvanna_programi_rannogo_vtruchanna.
9. Скрипник Т. В. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4. С. 24-31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2016_4_5.
10. Стахова Л. Л., Душина А. А. Сенсорна інтеграція як метод корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, (15 лютого 2019 р., м. Суми)*. Суми: ФОРМ Цьома С. П., 2019. С. 127-129. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/23a6c6b8-adcd-46a7-b2f4-a44750081aba/content>.
11. Тарасун В. Аутологія: теорія і практика. Підручник. К.: Вадекс, 2018. 590 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714863/1/%D0%90%D0%A3%D0%A2%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%AF.pdf>.

References

1. Andriievska O. A. Sensorna intehratsiia yak psykhokorektsiinyi metod u roboti z ditmy rannoho ta doshkilnoho viku z psykhologichnymy, povedinkovymy ta movlennievymy porushenniamy. *Psykhoterapiia, klinichna psykhohiia ta psykhoanaliz*. 2015. T. 19. № 4. S. 30-34.
2. Boriak O. V., Kosenko Yu. M. Movlennievyy rozvytok ditei z osoblyvymy osvitynymy potrebamy yak providnyi chynnyk sotsializatsii. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu: zbirnyk naukovykh prats. Pedagogichni nauky*. Zaporizhzhia: Zaporizkyy natsionalnyy universytet, 2020. № 2. S. 65–71.
3. Boriak O. V., Kosenko Yu.M. Alternatyvna komunikatsiia yak zasib rozvytku movlennievoi diialnosti ditei iz kompleksnymy porushenniamy. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2021. № 35. S. 264–270.
4. Hryhus I. M., Kruk I. M. Sensorna intehratsiia ditei z rannim autyzmom. *Rehabilitation and Recreation*. 2022. № 11, S. 102-110. URL: <https://health.nuwm.edu.ua/index.php/rehabilitation/article/view/225/193>.
5. Kachmaryk Kh. V. Osoblyvosti orhanizatsii psykhologichnoi korektsii ditei z autyzmom u doshkilnii ustanovi. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohiia*. 2017. № 33. S. 148-154. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2017_33_26.
6. Konsultatsii dlia batkiv. Dysfunktsii sensoirnoy intehratsii. URL: <https://vseosvita.ua/blogs/konsultatsii-dlia-batkiv-dysfunktsii-sensornoj-intehratsii-62763.html>.
7. Martynenko I. V., Savytskyi A. M. Dysfunktsii sensoirnoy intehratsii u strukturi dyzontohenezu ditei iz pervynnymy porushenniamy movy ta movlennia. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohiia*. 2023. № 45. S. 62-69. URL: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1669/1388>.
8. Morozova A. S. Sensorna intehratsiia yak odyin z metodiv efektyvnogo funktsionuvannia prohramy rannoho vtruchannia. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2023. № 2(3). S. 1-6. URL: https://www.researchgate.net/publication/371218912_Sensorna_integracia_ak_odin_z_metodiv_efektivnogo_funkcionuvanna_programi_rannogo_vtruchanna.

9. Skrypnyk T. V. Sensorna intehratsiia yak pidgruntia tsilisnoho rozvytku ditei z autyzmom. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. 2016. № 4. S. 24-31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2016_4_5.
10. Stakhova L. L., Dushyna A. A. Sensorna intehratsiia yak metod korektsii porushen movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku. *Suchasni problemy lohopedii ta rehabilitatsii : materialy VIII Vseukrainskoi zaochnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, (15 liutoho 2019 r., m. Sumy)*. Sumy : FOP Tsoma S. P., 2019. S. 127-129. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/23a6c6b8-adcd-46a7-b2f4-a44750081aba/content>.
11. Tarasun V. Autolohiia: teoriia i praktyka. Pidruchnyk. K. : Vadeks, 2018. 590 s. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714863/1/%D0%90%D0%A3%D0%A2%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%AF.pdf>.

| Матеріал надійшов до редакції: 09.02.2025 р. | Прийнято до друку: 29.03.2025 р. | Опубліковано: 30.04.2025 р. |





” Нанівський Р., Жукова А., Матіїв Ю., Дзюба Я. Участь у наукових товариствах як інструмент розвитку іншомовної компетентності здобувачів військових закладів освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 4. С. 40-46. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-005>.

Nanivskiy R., Zhukova A., Matiiv Yu., Dziuba Ya. Uchast u naukovykh tovarystvakh yak instrument rozvytku inshomovnoi kompetentnosti zdobuvachiv viiskovykh zakladiv osvity [Participating in academic communities as a tool for developing the foreign language competence for military education students]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 4. S. 40-46. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-005>.

УДК 378:355/359:37.091.3:81'243

DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i4-005

Роман НАНІВСЬКИЙ¹, Анна ЖУКОВА², Юлія МАТІІВ³, Ярина ДЗЮБА⁴

¹⁻⁴ *Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, Україна*

¹ <https://orcid.org/0000-0001-6504-1178>
kr.stil.2025@gmail.com

² <https://orcid.org/0000-0002-7292-1605>
annetta000@gmail.com

³ <https://orcid.org/0009-0003-5806-0487>
juliatrembetska@gmail.com

⁴ <https://orcid.org/0009-0005-8021-8804>
yarynadziuba98@gmail.com

УЧАСТЬ У НАУКОВИХ ТОВАРИСТВАХ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню значення участі здобувачів військових закладів освіти у наукових товариствах як інструменту розвитку їх іншомовної компетентності. Розглядається роль наукових товариств як платформи для розвитку іншомовних комунікативних навичок, поглиблення знань з професійної термінології та підвищення загального рівня мовної компетентності. У межах дослідження було проведено опитування серед 50 курсантів, які беруть участь у діяльності наукових гуртків. Проведене опитування дозволило встановити основні тенденції щодо ефективності використання наукових гуртків у процесі іншомовної підготовки. Аналіз результатів опитування засвідчив, що більшість курсантів регулярно долучаються до засідань гуртків, але рівень залученості та робота з іншомовними джерелами залишаються нерівномірними. Водночас результати опитування продемонстрували, що систематична участь у таких гуртках сприяє не лише вдосконаленню мовних навичок, а й формуванню критичного мислення, здатності до аналізу та обговорення наукових питань іноземною мовою. Встановлено, що ефективна іншомовна компетентність є важливим складником професійної підготовки військовослужбовців, необхідним для успішної взаємодії в багатонаціональному середовищі. Особлива увага приділяється аналізу методів, що використовуються в наукових гуртках для покращення іншомовної підготовки, зокрема: презентації наукових досліджень іноземною мовою, участі в міжнародних конференціях, виконання дослідницьких проектів із застосуванням іншомовних джерел, а також роботи з професійною літературою. Здобуті результати дослідження демонструють потенціал наукових гуртків як платформи для інтеграції професійної іншомовної підготовки з науково-дослідницькою діяльністю та підтверджують, що наукові гуртки є ефективним інструментом розвитку іншомовної компетентності курсантів, оскільки вони створюють сприятливе середовище для застосування знань у реальних комунікативних ситуаціях, сприяють підвищенню академічної мобільності та інтеграції у міжнародний науковий простір. У статті також пропонуються рекомендації щодо вдосконалення роботи наукових гуртків для максимального використання їхнього потенціалу в процесі іншомовної підготовки курсантів.

Ключові слова: формування наукових компетентностей; науковий імідж; іншомовна компетентність; професійна підготовка; рівень володіння іноземною мовою; наукове товариство; мовна підготовка; іншомовне середовище.

Roman NANIVSKIY¹, Anna ZHUKOVA², Yuliia MATIIV³, Yaryna DZIUBA⁴

National Army Academy named after Hetman Petro Sahaidachnyi, Ukraine

¹ <https://orcid.org/0000-0001-6504-1178>
kr.stil.2025@gmail.com

² <https://orcid.org/0000-0002-7292-1605>
annetta000@gmail.com

³ <https://orcid.org/0009-0003-5806-0487>
juliatrembetska@gmail.com

⁴ <https://orcid.org/0009-0005-8021-8804>
yarynadziuba98@gmail.com

PARTICIPATING IN ACADEMIC COMMUNITIES AS A TOOL FOR DEVELOPING THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FOR MILITARY EDUCATION STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the study of the importance of participation of students of military educational institutions in scientific societies as a tool for developing their foreign language competence. The role of scientific societies as a platform for developing foreign language communication skills, deepening knowledge of professional terminology and improving the overall level of language competence is considered. As part of the study, a survey was conducted among 50 cadets who participate in the activities of scientific societies. The survey allowed us to identify the main trends in the effectiveness of using scientific clubs in the process of foreign language training. The analysis of the survey results showed that the majority of cadets regularly join the meetings of the circles, but the level of involvement and work with foreign language sources remains uneven. At the same time, the survey results demonstrated that systematic participation in such clubs

contributes not only to improving language skills, but also to the formation of critical thinking, the ability to analyze and discuss scientific issues in a foreign language. It has been established that effective foreign language competence is an important component of the professional training of military personnel, necessary for successful interaction in a multinational environment. Particular attention is paid to analyzing the methods used in scientific circles to improve foreign language training, in particular: presentations of scientific research in a foreign language, participation in international conferences, research projects using foreign language sources, and work with professional literature. The results of the study demonstrate the potential of scientific clubs as a platform for integrating professional foreign language training with research activities and confirm that scientific clubs are an effective tool for developing cadets' foreign language competence, as they create a favorable environment for applying knowledge in real-life communication situations, promote academic mobility and integration into the international scientific space. The article also offers recommendations for improving the work of scientific clubs to maximize their potential in the process of foreign language training of cadets.

Key words: formation of scientific competences; scientific reputation; foreign language competence; professional qualification; foreign language competence; scientific society; language training; foreign language environment.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Поширення сучасних процесів світової глобалізації та військово-вотрговлення російської федерації на територію України зумовило активний розвиток військового співробітництва нашої держави з іноземними партнерами. Організація та проведення спільних навчань, обмін досвідом, участь у миротворчих акціях, опанування нової зброї, яку одержує Україна від країн-союзниць, партнерство у підготовці військових кадрів, викликають необхідність у військових фахівцях, які б були спроможними здійснювати ефективну співпрацю з представниками інших країн. На сучасному етапі здатність курсантів військових закладів освіти вільно спілкуватися іноземною мовою, використовувати її у професійній діяльності, взаємодіяти з міжнародними партнерами й ефективно здійснювати свою діяльність у багатонаціональному середовищі є важливим складником їх професійної компетентності. Відтак, іншомовна підготовка курсантів військових закладів освіти є однією з найбільш актуальних проблем сьогодення. Проте, у сучасній практиці іншомовної підготовки курсантів існує чимало труднощів і проблем, що пов'язані з недостатньою мотивацією до вивчення іноземної мови, обмеженістю аудиторного часу, із застарілими методами викладання тощо. Одним із перспективних шляхів розв'язання цих проблем є залучення курсантів до участі у наукових гуртках, які можуть стати ефективним інструментом для вдосконалення іншомовної компетентності, розширення соціокультурних знань курсантів та розвитку міжкультурної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування іншомовного середовища навчання курсантів військових закладів освіти порушуються в численних дослідженнях сучасних науковців, серед яких: О. Єфімова [2], Д. Каменцев, С. Пасічник, Ю. Пашук, Т. Сергієнко [4] та ін. Ці науковці звертають увагу питання фаховості підготовки курсантів, визначають педагогічні умови професійної іншомовної підготовки, а також приділяють увагу створенню віртуального освітнього середовища. Особливості організації науково-дослідної роботи курсантів військових закладів освіти та специфіка підготовки наукової роботи курсантами були розглянуті О. Мельниченко [3].

У науковому дослідженні О. Єфімової зазначено, що специфіка іншомовної підготовки курсантів військових закладів освіти «полягає в поєднанні професійно-ділової та соціокультурної орієнтації» у процесі вивчення іноземних мов, «що уможливує його здатність комунікувати в процесі іншомовного фахового зорієнтованого спілкування, а також створювати й управляти дискурсами на військово-професійну тематику» [2, с. 7].

Дослідники В. Ананьїн, О. Пучков та О. Уваркіна зауважують, що іншомовна компетентність військового фахівця, зокрема поглиблене вивчення англійської мови, стає все більш актуальним в умовах орієнтації політики держави на співпрацю з країнами північноатлантичного альянсу, а формування іншомовної комунікативної компетентності стає необхідним складником професійної підготовки курсанта закладу військової освіти [1, с. 165].

Здебільшого дослідники аналізують сучасні методи й технології формування іншомовної компетентності здобувачів військових закладів освіти, вивчають наявні проблеми в цій сфері. Водночас порушена нами проблематика щодо впливу участі у наукових гуртках на формування іншомовної компетентності курсантів залишається поза увагою сучасних дослідників та потребує детального розгляду й глибшого аналізу, особливо в період повномасштабної війни на території України.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Мета статті – дослідити участь у наукових товариствах як інструмент розвитку іншомовної компетентності здобувачів військових закладів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Показниками успішності сучасного військовослужбовця сьогодні виступають не тільки фаховий професіоналізм і досвід, але й іншомовна підготовка [4, с. 173]. Мовна підготовка курсантів сьогодні не повинна обмежуватися тільки аудиторним навчанням, використанням тих або інших організаційних форм. Так, важливим інструментом іншомовної підготовки курсантів військових закладів освіти є науковий гурток [3]. Для виявлення впливу участі у наукових гуртках на іншомовну підготовку курсантів було проведено опитування на базі наукового гуртка при кафедрі іноземних мов. В опитуванні взяли участь 50 курсантів. Опитувальник було запропоновано заповнити анонімно без

часових обмежень у Google-формі. Опитувальник вмщував 18 запитань (17 запитань на вибір однієї відповіді та 1 запитання, що передбачало розгорнуту відповідь). Серед респондентів – 44,4% курсанти четвертого курсу, 33,3% другого курсу, 16,7% третього курсу та 5,6% першокурсники. Усі респонденти відповіли, що у їх закладі освіти функціонують наукові гуртки та вони беруть у них участь.

На запитання «Як часто ви берете участь у засіданнях наукового гуртка?», 61,1% респондентів відповіли, що вони відвідують наукові гуртки один раз на два тижні, 16,7% вказали, що беруть участь у наукових гуртках раз на місяць, ще 16,7% щотижня відвідують науковий гурток, 5,6% обрали варіант «рідше». Загалом, ці результати опитування демонструють, що курсантам надається можливість брати участь у засіданнях наукових гуртків, проте рівень залученості залишається нерівномірним. Це свідчить про необхідність розробки додаткових стимулів, які б сприяли активнішому включенню курсантів у науково-дослідницьку діяльність, зокрема через адаптацію графіків занять, індивідуалізацію дослідницької роботи та інтеграцію наукової діяльності у навчальні курси.

Відповідаючи на запитання «Який основний напрям роботи наукового гуртка, у якому ви берете участь?», понад половину респондентів (52,8%) обрали гуманітарний напрям, 25% вказали технічний напрям, 19,4% обрали варіант «мовний напрям» та 2,8% обрали «інший напрям».

На запитання «Чи включають засідання гуртка роботу з іншомовними джерелами (статті, книги, презентації)?» більшість респондентів (47,2%) відповіли, що часто засідання гуртка включають роботу з різноманітними іншомовними джерелами, 33,3% вказали, що завжди гуртки передбачають роботу з іншомовними матеріалами, 16,7% респондентів зазначили, що рідко працюють на гуртках з іншомовними джерелами, 2,8% відповіли, що ніколи не працюють з іншомовними матеріалами на гуртках. Отримані результати демонструють достатній рівень впровадження іншомовних джерел у роботу наукових гуртків, проте існує певний відсоток респондентів, які або рідко, або зовсім не залучені до цієї діяльності. Це може свідчити про відмінності у методичних підходах різних наукових гуртків, недостатню кількість якісних іншомовних матеріалів або ж про рівень володіння іноземною мовою серед курсантів. Водночас, такі результати опитування свідчать про позитивну тенденцію щодо використання іншомовних джерел у наукових гуртках, проте водночас вказують на наявність групи респондентів, які майже не стикаються з іншомовними матеріалами. [5, с.217] Це підкреслює необхідність подальшого вдосконалення підходів до організації науково-дослідницької роботи, щоб забезпечити всебічний розвиток іншомовної компетентності курсантів.

На запитання «Чи впливає робота у гуртку на ваш рівень знань іноземної мови?» 58,3% респондентів вказали, що робота у гуртку частково покращує їх рівень знань іноземної мови, 30,6% зазначили, що робота у гуртку значно покращує їх рівень знань іноземної мови, а 11,1% відповіли, що на рівень їх знань іноземної мови робота у гуртку не впливає (рис. 1). Отримані дані підтверджують наше прогнозоване припущення про те, що наукові гуртки сприяють підвищенню рівня іншомовної компетентності курсантів, проте цей вплив не є універсальним для всіх. Результати також можуть вказувати на відмінності в методиці роботи різних наукових гуртків, оскільки частина з них приділяє більше уваги роботі з іноземними джерелами та комунікації, тоді як інші не включають цей аспект у свою діяльність.

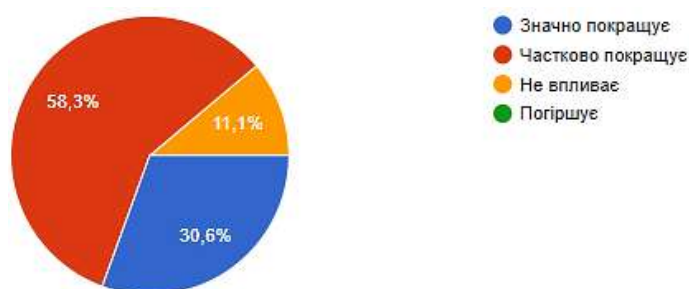


Рис. 1. Відповіді респондентів на запитання «Чи впливає робота у гуртку на ваш рівень знань іноземної мови?»

Результати відповідей респондентів на запитання «Які форми роботи з іноземною мовою у гуртках є для вас найефективнішими?» продемонстрували, що для 27,8% респондентів найефективнішою формою роботи є написання статей, ще для 27,8% обговорення з колегами є найефективнішою формою роботи з іноземною мовою у гуртках, для 25% – презентації іноземною мовою є найефективнішими, а для 19,4% опитаних – це читання наукових текстів. Отримані дані демонструють, що респонденти надають перевагу активним методам роботи з іноземною мовою – написанню статей, обговоренню та презентаціям, які дозволяють не лише засвоювати новий матеріал, а й практично застосовувати отримані знання. Таким чином, можемо вважати, що маємо підтвердження про те, що наукові гуртки є важливим інструментом для розвитку іншомовної компетентності, особливо в аспектах письма, комунікації та публічних виступів. А відтак, важливо

збалансувати різні форми роботи, щоб створити ефективне середовище для опанування іноземної мови, інтегруючи як практичні, так і теоретичні методи навчання. [5, с.217]

На запитання «Як ви оцінюєте свій рівень володіння іноземною мовою до участі у гуртку?», 47,2% респондентів вказали, що вони мали початковий рівень володіння іноземною мовою до участі у гуртку, 44,4% зазначили, що у них був середній рівень та 8,3% опитаних відповіли, що у них був високий свій рівень володіння іноземною мовою до участі у гуртку (рис. 2).

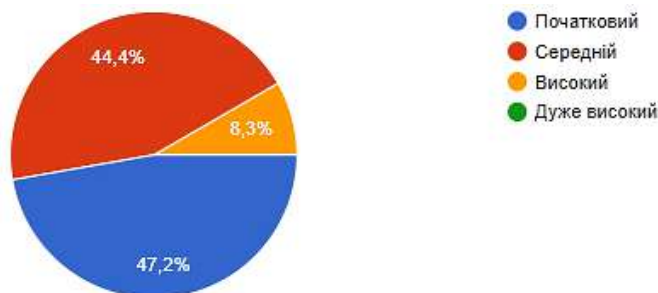


Рис. 2. Відповіді опитаних на запитання «Як ви оцінюєте свій рівень володіння іноземною мовою до участі у гуртку?»

Результати опитування демонструють значну потребу в покращенні іншомовної підготовки серед курсантів, оскільки майже половина з них починала навчання у гуртках із початковим рівнем володіння мовою. Це підкреслює важливість комплексного підходу до навчання, що поєднує поетапний розвиток мовних навичок, інтерактивні методи та підтримку з боку викладачів та більш досвідчених курсантів. Для формування рівня іншомовної компетентності можливим є використання таких педагогічних підходів (табл.1).

Таблиця 1.

Ефективні педагогічні підходи для формування високого рівня іншомовної компетентності

Завдання	Методи	Залучення	Практика
Розробити вступні мовні курси	Інтегровані методи навчання	Курсанти з високим рівнем володіння мовою	Рольові ігри, дискусії, аналіз кейсів
Підготовчі заняття для курсантів із початковим рівнем знань	Практичні навички письма, читання, говоріння та аудіювання	Менторство та допомога менш досвідченим учасникам	Практичні заняття іноземною мовою

Відповідаючи на запитання «Як ви оцінюєте свій рівень володіння іноземною мовою після участі у гуртку?», 75% респондентів зазначили, що після участі у гуртку вони мають середній рівень володіння іноземною мовою, 16,7% опитаних відповіли, що у них після участі у гуртку високий рівень, а 8,3% все ще мають початковий рівень володіння іноземною мовою після участі у гуртку (рис. 3). Отримані дані підтверджують, що участь у наукових гуртках є ефективним інструментом покращення іншомовної підготовки курсантів. Особливо це стосується тих, хто розпочинав навчання з початковим або середнім рівнем знань.

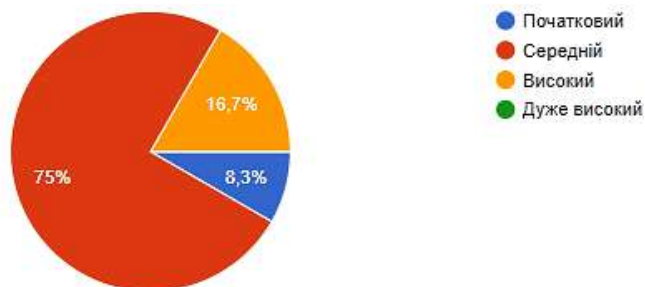


Рис. 3. Відповіді респондентів на запитання «Як ви оцінюєте свій рівень володіння іноземною мовою після участі у гуртку?»

На запитання «Чи проводяться у вашому гуртку заходи, що передбачають використання іноземної мови (наприклад, конференції, воркшопи)?» 58,3% опитаних відповіли, що іноді у гуртку проводяться заходи, які передбачають використання іноземної мови, 27,8% зазначили, що такі заходи проводяться регулярно, а 13,9% респондентів дали відповідь, що ці заходи не проводяться. Результати опитування свідчать, що використання іноземної мови в заходах наукових гуртків є поширеною, але нерегулярною практикою. Хоча більшість респондентів зазначають наявність заходів із

використанням іноземної мови, вони не завжди є систематичними. Це вказує на необхідність більш структурованого підходу, який забезпечить регулярну практику іншомовного спілкування через конференції, воркшопи та інші інтерактивні форми роботи.

Зауважимо, що для ефективного формування іншомовної компетентності курсантів у наукових гуртках доцільно використовувати комплекс педагогічних підходів, які сприяють активному засвоєнню мови та її інтеграції у професійну діяльність.

Таблиця 2.

Педагогічні підходи, що сприяють формуванню іншомовної компетентності курсантів

Підхід	Особливості
Комунікативний підхід	Орієнтація на практичне використання іноземної мови у спілкуванні, використання дискусій, дебатів, рольових ігор, моделювання реальних ситуацій, підготовка та проведення воркшопів, круглих столів і конференцій англійською мовою.
Проектний підхід	Організація спільних наукових проєктів іноземною мовою, що передбачають аналіз джерел, підготовку доповідей, презентацій та публікацій, залучення курсантів до написання наукових статей англійською мовою для публікацій у міжнародних виданнях, виконання міждисциплінарних проєктів.
Контекстний підхід	Вивчення мови через професійно орієнтовані ситуації (аналіз військових доповідей, читання статей, перегляд документальних фільмів), використання аутентичних матеріалів, обговорення міжнародного досвіду у сфері військової підготовки.
Проблемно-орієнтований підхід (PBL)	Постановка перед курсантами проблемних ситуацій, які вони повинні вирішити за допомогою іншомовних ресурсів, аналіз реальних військових кейсів та розробка стратегій їх вирішення, використання методу case study для розвитку критичного мислення.
Інтерактивний підхід	Використання сучасних освітніх технологій, інтерактивних платформ, військових симуляторів іноземною мовою, використання онлайн-курсів, мобільних застосунків, чат-ботів для розвитку мовної компетенції, робота в малих групах з виконанням інтерактивних завдань.
Інтеграційний підхід	Поєднання іншомовної підготовки з навчальними дисциплінами за спеціальністю, використання CLIL, де курсанти вивчають фахові дисципліни частково іноземною мовою, співпраця з міжнародними військовими академіями, участь у спільних програмах.

Таким чином, різноманітність педагогічних підходів дає можливість інтегрувати іншомовну компетентність у професійну підготовку курсантів, забезпечуючи ефективність навчального процесу та його відповідність вимогам сучасності.

Результати відповідей респондентів на запитання «Чи вважаєте ви важливим розвиток іншомовної компетентності у межах наукового гуртка?» засвідчили, що 63,9% респондентів вважають дуже важливим розвиток іншомовної компетентності у межах наукового гуртка, а 36,1% опитаних вважають частково важливим розвиток іншомовної компетентності у межах наукового гуртка (рис. 4). Отримані результати підтверджують, що іншомовна компетентність є важливим аспектом професійної та наукової підготовки курсантів. Враховуючи високий рівень зацікавленості респондентів, доцільно розширювати можливості для активного використання іноземної мови в межах наукових гуртків, що сприятиме більш ефективному формуванню навичок академічного письма, публічних виступів та роботи з іноземними джерелами.

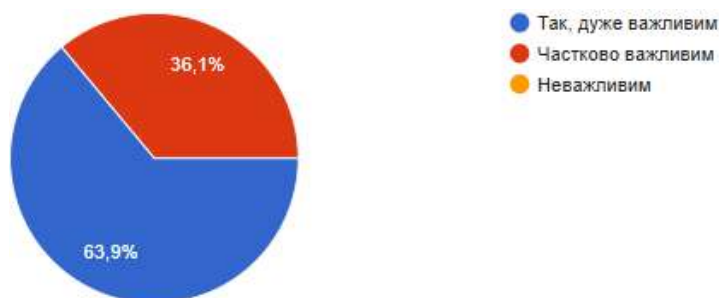


Рис. 4. Відповіді респондентів на запитання «Чи вважаєте ви важливим розвиток іншомовної компетентності у межах наукового гуртка?»

Відповіді респондентів на запитання «Чи підтримують викладачі вашого закладу освіти ініціативу розвитку іншомовної компетентності через наукові гуртки?» були такі: 77,8% опитаних стверджують, що їх викладачів активно підтримують ініціативу розвитку іншомовної компетентності

через наукові гуртки, 19,4% респондентів зазначили, що їх викладачі частково підтримують цю ініціативу та 2,8% відповіли, що викладачі їх закладу освіти не підтримують ініціативу розвитку іншомовної компетентності через наукові гуртки. Загалом, значна підтримка з боку викладачів створює сприятливі умови для вдосконалення іншомовної компетентності курсантів у наукових гуртках. Водночас варто посилити залучення тих викладачів, які частково або зовсім не підтримують ініціативу, шляхом організації методичних семінарів і популяризації переваг іншомовної підготовки.

На запитання «Чи брали ви участь у міжнародних заходах завдяки роботі у науковому гуртку?» 58,3% респондентів зазначили, що вони не брали участь у міжнародних заходах завдяки роботі у науковому гуртку, а 41,7% дали відповідь, що вони брали участь у міжнародних заходах завдяки роботі у науковому гуртку.

Результати відповідей респондентів на запитання «Як ви оцінюєте загальний вплив роботи у гуртку на вашу академічну успішність?» засвідчили, що 52,8% вважають, що під впливом роботи у гуртку їх академічна успішність значно покращилася, 33,3% зазначили, що їх академічна успішність частково покращилася, 13,9% респондентів відповіли що робота у гуртку не вплинула на їх академічну успішність.

Цікавими були відповіді респондентів на запитання «Які труднощі ви відчуваєте під час використання іноземної мови у науковому гуртку?». Так, 44,4% опитаних відчувають труднощі через обмежений словниковий запас, 30,6% мають труднощі через невпевненість у спілкуванні, 16,7% обрали варіант відповіді «інше», а 8,3% респондентів мають складнощі у розумінні текстів. Загалом, ці результати підтверджують необхідність посиленої мовної підготовки у межах наукових гуртків, зокрема через розширення словникового запасу, розвиток навичок академічного читання та стимулювання активної усної комунікації.

На запитання «Які форми роботи в гуртку, на вашу думку, найбільше сприяють розвитку іншомовної компетенції?» 58,3% респондентів вказали, що обговорення найбільше сприяють розвитку іншомовної компетенції, на думку 19,4% опитаних, робота з іноземними джерелами є найефективнішою для розвитку іншомовної компетенції, 13,9% зазначили, що написання статей найбільше сприяє розвитку іншомовної компетенції, 8,3% вважають, що презентації є найефективнішими для розвитку іншомовної компетенції (рис. 5).

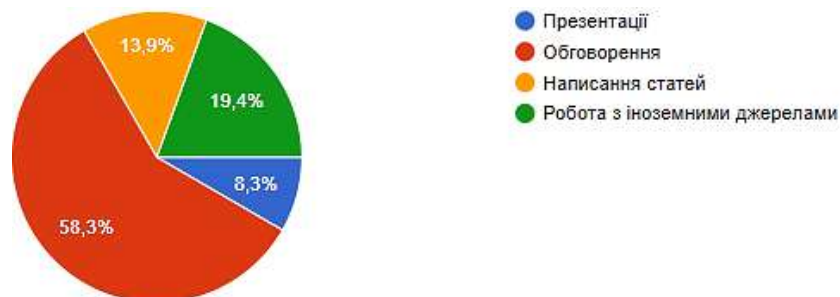


Рис. 5. Відповіді респондентів на запитання «Які форми роботи в гуртку, на вашу думку, найбільше сприяють розвитку іншомовної компетенції?»

Наостанок респондентам було запропоновано описати, як саме участь у науковому гуртку вплинула на їхній рівень володіння іноземною мовою. Аналіз відповідей респондентів продемонстрував, що більшість з них вважають, що участь у науковому гуртку позитивно вплинула на їх рівень володіння іноземною мовою, адже було отримано такі відповіді: «позитивно», «читання наукових досліджень іноземною мовою розширило мій словниковий запас», «збільшився словниковий запас», «стимулює у вивченні нових слів, військової термінології», «покращилася розмовна англійська, відповідно і збільшився словниковий запас», «мій рівень покращився завдяки науковим працям», «допомогла збільшити словниковий запас», «писавши статті іноземною мовою збільшив свій словниковий запас, а також підвищив завдяки цьому рівень граматики», «участь в науковому гуртку дозволяє повторювати вивчений матеріал та вдосконалювати знання», «участь у науковому гуртку сприяла покращенню мого рівня іноземної мови через активне використання її для читання спеціалізованої літератури», «пізнання нового при виконанні робіт, обговорення під час засідань вплинули позитивно на мій рівень володіння іноземною мовою», «аналізуючи різні тексти, доповіді, статті ми працюємо з іноземними джерелами, що удосконалює рівень іноземної мови учасників гуртка саме на профільному рівні», «покращились комунікаційні навички в розмовах, частково збільшився словниковий запас та додалось впевненості», «допомогло покращити рівень завдяки постійній комунікації з учасниками гуртків», «покращила за рахунок роботи з іноземними статтями» та ін. Водночас декілька відповідей засвідчили, що респонденти не вважають, що участь у науковому гуртку суттєво вплинула на їхній рівень володіння іноземною мовою. До прикладу, було одержано такі відповіді: «частково покращує», «Ніяк, тому що ніяких заходів по ньому не проводиться». Проте, відсоток таких відповідей невеликий.

Таким чином, проведене опитування продемонструвало, що загалом участь у науковому гуртку позитивно вплинула на рівень знання іноземної мови курсантів, зокрема шляхом роботи з текстами, статтями та спеціалізованою літературою. Відвідуючи ці гуртки курсанти покращили свої знання з іноземної мови, розширили свій словниковий запас, розвинули вміння працювати з іншомовними джерелами тощо. Попри це, основними труднощами залишаються обмежений словниковий запас та невпевненість у спілкуванні іноземною мовою.

Висновки і перспективи подальших досліджень розвитку в даному напрямі. Здійснене дослідження дає можливість стверджувати, що участь у наукових гуртках дає можливість курсантам військових закладів освіти вдосконалювати свої знання з іноземної мови, розширювати словниковий запас, використовувати наукову літературу іноземною мовою у своїй діяльності, вдосконалювати навички роботи з текстом, практикувати спілкування іноземною мовою тощо. Результати опитування демонструють, що наукові гуртки мають потенціал для покращення іншомовної компетентності курсантів, проте рівень їхнього впливу залежить від методики роботи та активності використання іноземної мови під час занять. Важливо розширити використання іншомовних матеріалів та комунікації, щоб забезпечити рівномірний вплив на всіх учасників наукової діяльності. Саме тому, можемо стверджувати, що наукові гуртки є ефективним інструментом іншомовної підготовки курсантів. Перспективи подальших досліджень розвитку в даному напрямі полягають у проведенні порівняльного аналізу результатів іншомовної підготовки курсантів, які беруть участь у наукових гуртках, та тих, які не залучені до таких форм позааудиторної роботи.

Список використаних джерел

1. Ананьїн В. О., Пучков О. О., Уваркіна О. В. Актуальні проблеми військової освіти в умовах політичного сьогодення. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право.* 2019. Випуск 3 (43). С. 163-168.
2. Єфімова О.М. Формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів вищих військових навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2014. 23 с.
3. Мельниченко О. Роль науково-дослідної роботи курсантів та шляхи її поживлення у ВВНЗ. *Військова освіта.* 2015. № 1 (31). С. 138-145. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2015-1/138-145>.
4. Пашук Ю. М., Каменцев Д. С., Пасічник С. М., Сергієнко Т. М. Щодо проблем навчання англійської мови курсантів вищих військових навчальних закладів. *Науковий Вісник Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2020. Вип. 78. С. 173-177. <https://doi.org/10.31392/NPUnc.series5.2020.78.37>.
5. Zhukova, A. R. (2024). Роль і місце бібліотеки як інформаційного центру у процесі вивчення іноземних мов. *University Library at a New Stage of Social Communications Development. Conference Proceedings*, (9), 217–225. https://doi.org/10.15802/unilib/2024_316966.

References

1. Ananin, V. O., Puchkov, O. O., Uvarkina, O. V. (2019). Aktualni problemy viiskovoi osvity v umovakh politychnoho sohodennia [Actual problems of military education in the conditions of political present.]. *Visnyk NTUU «KPI». Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo – Bulletin of NTUU «KPI». Political science. Sociology. Law*, 3 (43), 163-168 [in Ukrainian].
2. Yefimova, O.M. (2014). Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti kursantiv vyshchikh viiskovykh navchalnykh zakladiv [Formation of foreign language communicative competence of cadets of higher military educational institutions]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova, 23. [in Ukrainian].
3. Melnychenko, O. (2015). Rol naukovo-doslidnoi roboty kursantiv ta shliakhy yii pozhvavlennia u VVNZ [The role of research work of cadets and ways to revitalize it in higher education institutions]. *Viiskova osvita – Military education*, 1 (31), 138-145. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2015-1/138-145> [in Ukrainian].
4. Pashchuk, Yu. M., Kamentsev, D. S., Pasichnyk, S. M., & Serhiienko, T. M. (2020). Shchodo problem navchannia anhliiskoi movy kursantiv vyshchikh viiskovykh navchalnykh zakladiv [On the Problems of Teaching English to Cadets of Higher Military Educational Institutions]. *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Drahomanova. Seria 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific journal of M. Dragomanov National Pedagogical University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives*, 78, 173-177. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPUnc.series5.2020.78.37> [in Ukrainian].
5. Zhukova, A. R. (2024). The Role and Place of the Library as an Information Centre in the Process of Learning Foreign Languages. *University Library at a New Stage of Social Communications Development. Conference Proceedings*, (9), 217–225. https://doi.org/10.15802/unilib/2024_316966.

| Матеріал надійшов до редакції: 01.03.2025 р. | Прийнято до друку: 25.03.2025 р. | Опубліковано: 30.04.2025 р. |



This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0).



” Пакушина Л. Наукова діяльність майбутніх вчителів-логопедів молодших курсів в умовах сучасного українського університету. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 4. С. 47-55. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-006>.

Pakushyna L. Naukova diialnist maibutnix vchyteliv-lohopediv molodshykh kursiv v umovakh suchasnoho ukrainskoho universytetu [Scientific activity of future teachers-speech therapists of junior courses in the conditions of the modern ukrainian university]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 4. S. 47-55. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-006>.

УДК 378.091.212:001.89]:376-056.264
DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i4-006

Людмила ПАКУШИНА

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5930-8558>
pakushyn2007@vu.edu.edu.ua

НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Анотація. Мета статті – представити особливості долучення студентів молодших курсів майбутніх вчителів-логопедів до здійснення початкових етапів наукової діяльності у процесі професійної підготовки в умовах університету. Для її досягнення спочатку розкрито сутність поняття «науково-дослідницька діяльність студентів», її види, залежно від залучення студентів до творчого процесу здобування нових знань, та її форми. Зазважено, що у результаті науково-дослідницької діяльності студентів послідовно формуються навички їх творчої дослідницької діяльності та відповідні дослідницькі компетенції, що дозволяють їм самостійно розв'язувати складні завдання. Такі новоутворення досягаються завдяки інтегруванню досліджень у навчальний процес. Проте таке інтегрування буває різним і призводить до кардинально різних результатів. Для отримання результату у вигляді активної участі студентів у творчому науковому процесі, необхідно відповідно організувати усі складові навчального процесу. Тобто такого навчання при якому процес здобування знань активно взаємодіє із науковою діяльністю здобувача освіти. Оскільки існує думка, що для студентів гуманітарних спеціальностей це можливо здійснити вже на перших курсах навчання, зроблено спробу довести, що майбутні вчителі-логопеди належать саме до гуманітарних спеціальностей. Потім представлено особливості організації навчальної й наукової діяльності студентів при вивченні курсу «Вступ до спеціальності та педагогічна деонтологія» у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького. Зазначено, що така навчально-наукова діяльність студентів удосконалює їх вміння працювати із науковою літературою та вчить оформляти результати свого теоретичного пошуку. Тим самим сприяє поступовому формуванню у них відповідних наукових компетенцій, які надзвичайно необхідні для розвитку інтересів подальшої творчої наукової роботи молодих людей.

Ключові слова: наукова діяльність; науково-дослідницька діяльність студентів; навчально-наукова робота; дослідницькі компетенції студентів; гуманітарні науки.

Liudmyla PAKUSHYNA

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5930-8558>
pakushyn2007@vu.edu.edu.ua

SCIENTIFIC ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS-SPEECH THERAPISTS OF JUNIOR COURSES IN THE CONDITIONS OF THE MODERN UKRAINIAN UNIVERSITY

Abstract. The purpose of the article is to present the features of involving first-year students in the specialty "Speech Therapy" in the initial stages of scientific activity during their professional training at the university. To achieve this goal, the essence of the concept of "scientific research activities of students," along with its types and forms, is revealed. It is noted that as a result of students' scientific research activities, their creative research skills and relevant research competencies are consistently developed. The formation of these competencies in future specialists occurs through the integration of research into the educational process. However, this integration can vary, leading to significantly different results. To achieve active participation of students in the creative scientific process, it is necessary to carefully organize all components of the educational process. There is also an opinion that this can be done as early as the first years of study for students of humanitarian specialties. Therefore, an attempt is made to demonstrate that future speech therapists belong to humanitarian specialties. The article also discusses the peculiarities of organizing students' educational and scientific activities in the course "Introduction to the Specialty and Pedagogical Deontology" at Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University. It is noted that such educational and scientific activities improve students' ability to work with scientific literature and teach them how to formalize the results of their theoretical research. This contributes to the gradual development of the relevant scientific competencies needed to foster their interest in further creative scientific work.

Keywords: scientific activity; scientific and research activity of students; educational and scientific work; research competencies of students; humanities.

Постановка проблеми. Згідно Закону України «Про вищу освіту» невід'ємною складовою освітньої діяльності закладів вищої освіти, і особливо університетів, академій та інститутів, є наукова діяльність як наукових і науково-педагогічних працівників цих закладів, так і здобувачів вищої освіти [12]. Адаже кінцевим результатом освітньої діяльності таких установ є готові до продукування нових ідей та розв'язання складних комплексних проблем у суспільстві найбільш оптимальними методами та способами фахівці другого і третього (найвищого) рівнів освіти різних галузей діяльності.

Відповідно до статті 1 Закону України «Про наукову та науково-технічну діяльність» термін «наукова діяльність» визначається як «інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання

нових знань та (або) пошук шляхів їх застосування, основними видами якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження» [13].

Отже необхідність навчання здобувачів освіти, і майбутніх вчителів-логопедів у тому числі, «здійснювати наукові дослідження у різних її видах та формах» [1] залишається актуальною проблемою і потребує пошуку шляхів вирішення за сучасних умов розвитку суспільства.

Аналіз основних публікацій. Питання дослідницької та науково-дослідної діяльності студентів останні п'ятнадцять років активно вивчалися значною кількістю вітчизняних науковців, серед яких: Н. Гордій (2010), О. Набока (2010), Л. Петриченко (2010), Л. Ніколаєва (2011), О. Самсонова (2012), Ю. Лавриш (2013), О. Ярошенко (2016), О. Дороніна (2017), І. Варавя (2018), С. Цимбал-Славінська (2019), М. Головова та Ю. Єрмак (2021), І. Сінкевич, О. Мардупенко, А. Тульська, Є. Левін (2022), М. Кудла (2023), О. Черненко (2024), Т. Цегельник і В. Поліщук (2024) та багато інших. Завдяки цьому сутність поняття «науково-дослідницька діяльність» нині розглядається із різних позицій: 1) як діяльність, спрямована на отримання і використання нових знань (І. Варавя [1]; М. Головова та Ю. Єрмак [2]; О. Дороніна [3]); 2) як пошукова діяльність, що виражається у самостійному творчому дослідженні (Ю. Лавриш [8]); 3) як один із основних чинників якісної підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного профілю (Л. Петриченко [11], О. Ярошенко [6]); 4) як один із основних компонентів підготовки майбутнього фахівця (М. Головова та Ю. Єрмак [2], І. Сінкевич, О. Мардупенко, А. Тульська [14]).

На думку О. Ярошенко, за сучасних умов науково-дослідницька діяльність студентів університетів, є «різноманітною та різноплановою за своїм призначенням» і може бути двох видів, залежно від ступеня залучення здобувача освіти до творчого процесу здобування нових знань та способів їх застосування. Перший вид – це «навчально-наукова робота, що виконується здобувачами освіти в обов'язковому порядку», оскільки є запланованою навчальними програмами певних навчальних дисциплін та освітніми компонентами програм підготовки здобувачів освіти. Прикладами такої роботи є: «підготовка рефератів, курсових робіт, кваліфікаційних бакалаврських та магістерських досліджень». Здобувачі освіти, які успішно виконують вимоги таких робіт автор відносить до «типологічної групи студентів» під назвою «базовий рівень дослідницької діяльності». Другий вид науково-дослідницької діяльності – це «науково-дослідницька робота непередбачена програмами та планами професійної підготовки майбутніх фахівців, прикладами якої є участь здобувачів освіти у студентських наукових гуртках, а також наукових дослідженнях різних наукових установ під керівництвом наукових співробітників». Здобувачі освіти, які досягають такого виду науково-дослідної роботи, автор відносить до групи студентів із «конструктивним рівнем дослідницької діяльності», а тих які продовжують цим займатися надалі після завершення навчання у ЗВО до групи «творчого рівня дослідницької діяльності». Щодо форм науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти О. Ярошенко зауважує, що вона може бути «індивідуальною, груповою чи колективною» [6, с. 12].

Науковиця О. І. Бульвінська, вивчаючи теоретичні аспекти комунікативної компоненти розвитку дослідницької компетентності студентів університетів, зауважує, що «метою науково-дослідницької діяльності студентів є придбання необхідних навичок творчої дослідницької діяльності, які забезпечують формування у них відповідних навичок самостійного прийняття рішень у розв'язанні задач». Тобто саме навчально-дослідницькі уміння й навички, якщо їх цілеспрямовано розвивати надалі призведуть до формування у здобувачів освіти дослідницької компетентності. Але «розвиток такої компетенції студентів в університетах досягається перш за все завдяки інтегруванню досліджень у навчальний процес» [6, с. 54-55]. Таке інтегрування може бути надзвичайно різноманітним і приводити до кардинально різних результатів: від пасивного сприйняття студентами результатів наукових досліджень і їх використання у своїй діяльності, до різних ступенів «активного залучення студентів до творчого наукового пошуку спільно із викладачами». Модель інтеграції наукових досліджень у навчальний процес університету, розроблена британським дослідником, професором М. Хейлі переконливо це демонструє і доводить, що для того, щоб студенти стали активними учасниками навчально-наукового процесу університету усі складові його організації мають забезпечити залучення студентів до «безпосередньої наукової діяльності разом із викладачем, де поділ ролей між ними зведено до мінімуму». Але при цьому автор зауважує, що «студенту, який вивчає точні дисципліни для долучення до досліджень в наукових лабораторіях, слід отримати досить великий багаж знань і умінь, тому така робота ведеться частіше на останніх курсах навчання. «Гуманітарні» ж студенти можуть бути залучені до наукової роботи, починаючи з перших курсів» [6, с. 56; 9].

Щоб зрозуміти до якої із категорій студентів належать майбутні вчителі-логопеди, слід спочатку розібратися із питанням, які існують класифікації наук та за якими критеріями відбувається групування наукових галузей.

В Енциклопедії сучасної України виділяють умовний поділ наукових галузей залежно від об'єкту пізнання на формальні, природничі, соціальні та гуманітарні. «Науки в яких використовують апріорні знання, на основі яких далі будують теорії формальних систем, що ґрунтуються на певних правилах називають формальними (логіка, математика, теоретична інформатика, теорія систем,

теоретична лінгвістика тощо). Природничі науки, які ще поділяють на фізичні (хімія, матеріалознавство, астрономія, фізика, науки про Землю тощо) і біологічні (науки про життя), дають опис, пояснення механізмів і передбачення природних явищ, що, в свою чергу, вивчають емпірично... Соціальні науки (соціологія, антропологія, археологія, економіка, політологія, суспільна географія тощо) – це низки наук, предметом вивчення яких є людські спільноти та взаємовідносини між людьми у них. Науки, що вивчають власне феномен людини та її поведінки в суспільстві отримав назву гуманітарних» [7]. За логікою такого групування логопедія, на нашу думку, як педагогічна наука, належить до соціальних наук, але оскільки у центрі її уваги перебувають особи із порушеннями мовлення, це наближає її до такої біологічної науки, як медицина. Таким чином, логопедія, на нашу думку, займає граничне положення між природничими та соціальними науками й, оскільки вивчає людину із порушенням мовлення, може називатися гуманітарною.

І цю думку підсилюють міркування дослідника С. Смоляк, який розмірковуючи над питанням класифікації наук, зауважує, що «у найзагальнішому вигляді прийнято виділяти два великі її розділи: сферу точних (природничих) дисциплін та сферу соціально-гуманітарних дисциплін». «Природничі науки – відповідають за вивчення зовнішніх по відношенню до людини природних явищ без внесення в них законів, введених людиною, тобто відмежовуючи те, що може довільно інтерпретуватись. Своєю конкретикою і об'єктивністю природничі науки дуже відрізняються від дисциплін гуманітарної та соціальної сфери. Гуманітарні науки вивчають людину з точки зору її духовної, культурної, моральної, громадської та розумової діяльності, часто ототожнюються або перетинаються з соціальними науками на підставі критеріїв об'єкту, предмету і методології вивчення. Соціальні (суспільні) науки вивчають аспекти буття людини в проекції на її громадську діяльність. Якщо в природничих науках важлива конкретність, то в соціально-гуманітарних, хоч і можлива деяка точність (наприклад, при описі історичної події), але важливішим є подання у всій можливій багатогранності та інтерпретації [15]. Отже, логопедія дійсно належить до соціально-гуманітарних дисциплін.

Також варто відмітити, що професійна підготовка вчителів-логопедів у нашій країні – відносно новий освітній і науковий напрям, започаткований, за даними С. Цимбал-Славінської, лише у ХХ столітті [15]. Тому питання науково-дослідної діяльності саме майбутніх вчителів-логопедів майже не вивчалися дослідниками. Проте у роботі Т. Цегельник та В. Поліщук знаходимо зауваження, що така діяльність майбутніх логопедів потребує оновлення відповідно до перетворень й інновацій, які відбуваються нині у системі загальної та професійної освіти через збільшення кількості дітей із порушеннями розвитку та поведінки [16, С. 178].

Мета статті – представити особливості залучення здобувачів спеціальної логопедичної освіти до безпосередньої науково-дослідницької діяльності вже з перших курсів навчання в університеті в межах вивчення такого обов'язкового компоненту освітньо-професійної програми підготовки як «Вступ до спеціальності та педагогічна деонтологія».

Методи дослідження: теоретичний аналіз, порівняння та систематизація інформації наукових джерел; спостереження за діяльністю студентів у процесі навчальних занять та аналіз продуктів їх самостійної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Переглянувши перелік та обсяг освітніх компонентів навчального плану спеціальності «016 Спеціальна освіта» Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (ЧНУ) запланованих на перший рік навчання здобувачів освіти (Таблиця 1), ми обрали саме курс «Вступ до спеціальності та педагогічна деонтологія» («ВС»), як найбільш доцільний для спроби інтегрувати логопедичні наукові дослідження у навчальний процес підготовки майбутніх вчителів-логопедів.

Термін «інтеграція» згідно зі Словником української мови означає «об'єднання чого-небудь у єдине ціле» [5]. Електронна версія Енциклопедії Сучасної України подає більш широке визначення цього поняття, зауважуючи, що термін має латинське походження (від лат. «integratio») і дослівно перекладається як «поповнення або відновлення». Тому означає «об'єднання будь-яких елементів в одне ціле, а також поєднання й координацію дій різних частин цілісної системи; процес взаємозближення і взаємодії окремих структур» [4]. Отже, восени 2023 та цієї ж пори 2024 року ми здійснили дві спроби об'єднання методів наукових досліджень із навчальним процесом університету, організовуючи таким чином навчально-наукову діяльність студентів.

Навчальний курс «ВС» став першою, у буквальному сенсі слова, навчальною дисципліною, яку почали вивчати студенти-першокурсники майбутні вчителі-логопеди у стінах ЧНУ на початку вересня 2024 року. Аналогічно, минулорічні студенти-першокурсники майбутні вчителі-логопеди у першому навчальному семестрі вивчали курс: «Вступ до спеціальності «Спеціальна освіта» та педагогічна деонтологія». Проте за певних обставин його викладання було розпочато лише у жовтні. Зміст курсу ми вже представляли у наших попередніх публікаціях [10]. Хоча назви цих курсів майже ідентичні, проте їх зміст, мета та обсяги мають суттєві відмінності (Таблиця 1).

Таблиця 1.

**Перелік та обсяг освітніх компонентів навчального плану спеціальності «016 Спеціальна освіта»
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького**

Шифр за ОПП	Назва освітнього компонента	Розподіл за семестрами			Кількість кредитів ЄКТС	Загальний обсяг
		Екзамени	Заліки	Курс. роб.		
1. Обов'язкові компоненти освітньо-професійної програми						
1.1. Цикл загальної підготовки						
OK 01	Українська мова за професійним спрямуванням	-	1	-	3	90
OK2	Іноземна мова за професійним спрямуванням	2	1	-	6	180
OK3	Історія українського державотворення	-	1	-	3	90
1.2. Цикл професійної підготовки						
OK5	Анатомо-фізіологічні та клінічні основи корекційної роботи	1	-	-	7	210
OK6	Вступ до спеціальності та педагогічна деонтологія	1	-	-	4	120
OK8	Загальна і спеціальна педагогіка з історією	2	1	-	8	240

Обсяг цього річного курсу «ВС» дещо зменшений та становить 4 кредити тобто 120 годин, які включають 14 лекційних годин, 26 годин практичної роботи, 80 годин самостійної роботи студентів та підсумковий контроль – екзамен.

Згідно із завданнями нашого дослідження метою вивчення цього курсу вважаємо, по-перше: сприяння кращій адаптації студентів до умов навчання в університеті, шляхом ознайомлення їх із особливостями організації навчальної діяльності студентів згідно з державною законодавчо-нормативною базою та опанування базовими навичками навчально-наукової діяльності; по-друге: розкриття основних положень педагогічної етики та особливостей деонтології вчителя-логопеда в умовах сьогодення.

Структура курсу включає два розділи: перший – «Загально-теоретичні аспекти спеціальної освіти в Україні» і другий – «Етика та деонтологія спеціальної освіти». Звісно більш детально зупинимося на розкритті особливостей викладання першого розділу, оскільки саме у його змісті розкриваються й питання наукової діяльності студентів (Таблиця 2, Тема 1.3 занять з курсу за 2024 навчальний рік).

Таким чином у 2024 році курс «ВС» було розпочато представленням студентам на перших заняттях особливостей організації підготовки майбутніх вчителів-логопедів у Черкаському національному університеті відповідно до основних положень діючих галузевих законодавчих та нормативно-правових актів (Таблиця 2, Тема 1.1). Послідовно розглядаючи на лекційних заняттях основні положення Закону України «Про вищу освіту» та ілюструючи їх прикладами реалізації в нашому університеті, ми звичайно зупинилися й на розгляді статті 65 XI розділу цього державного документа й наголосили на тому, що «наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у закладах вищої освіти є невід'ємною складовою освітньої діяльності» і її «впровадження університетами, академіями та інститутами є обов'язковими» в Україні [12].

Відповідне практичне заняття ми присвятили розгляду особливостей наукової діяльності студентів. Для забезпечення його вдалого проведення нами були підготовлені відповідні методичні матеріали для самостійної роботи студентів, у яких в якості вступної частини було представлено інформацію щодо стилістичної диференціації української літературної мови, яка на відміну від діалектів є «унормованою, відшліфованою, вищою формою національної мови» й «обслуговує найрізноманітніші сфери суспільної діяльності людей: державні та громадські установи, художню літературу, науку, освіту й побут» [18], підкреслюючи таким чином важливість грамотного використання української літературної мови при виконанні як наукової, так і навчальної діяльності. В основній частині методичних матеріалів представили студентам характеристику основних особливостей наукового стилю української мови, розкриваючи його функції, сферу використання, призначення, ознаки, засоби, підстилі (власне науковий, науково-популярний, науково-навчальний), а також жанри наукового та науково-навчального підстилів. Також у методичних матеріалах подали інформацію щодо особливостей написання такого жанру наукового підстилю як реферат, пошуку наукової інформації у мережі Інтернет та правилах цитування наукової інформації.

Таблиця 2.

Порівняння змісту першого розділу курсів «Вступ до спеціальності «Спеціальна освіта» та педагогічна деонтологія» (2023 року) й «Вступ до спеціальності та педагогічна деонтологія» (2024 року)

Теми занять курсу «Вступ до спеціальності «Спеціальна освіта» та педагогічна деонтологія» 2023 р.	К-ть годин лекцій-них	К-ть годин практичних	К-ть годин самостійної роботи	Теми занять курсу «Вступ до спеціальності та педагогічна деонтологія» 2024 р.
	2023/2024 рр.	2023/2024 рр.	2023/2024 рр.	
Тема 1.1. Вступ. Вчитель-логопед та його учні		2/0	2/0	
Тема 1.2. Основні поняття спеціальної освіти	2/0		6/0	
Тема 1.3. Законодавчо-нормативна база підготовки фахівців зі спеціальної освіти в Україні	4/4	0/2	7/7	Тема 1.1. Вступ. Законодавчо-нормативна база підготовки фахівців зі спеціальної освіти в Україні.
Тема 1.4. Особливості навчальної діяльності сучасних студентів		2/2	5/8	Тема 1.2. Особливості навчальної діяльності сучасних студентів.
Тема 1.5. Написання реферату як вид навчальної та наукової роботи. Пошук наукових літературних джерел та особливості оформлення їх списку.		4/4	6/18	Тема 1.3. Особливості наукової діяльності сучасних студентів.
Тема 1.6. Академічна доброчесність студентів при виконанні різних видів навчальних робіт		2/2	10/9	Тема 1.4. Академічна доброчесність студентів при виконанні різних видів навчальних робіт.
Тема 1.7. Спеціальна педагогіка як основа спеціальної освіти та галузь наукового знання	2/2	4/4	6/6	Тема 1.5. Система спеціальної освіти в Україні та специфіка професійної діяльності логопеда.
Разом	8/6	14	48/48	

Безпосередньо на практичному занятті, після короткого обговорення вище зазначених питань, пояснили здобувачам освіти особливості виконання такого індивідуального науково-дослідного завдання, запланованого програмою курсу як написання та захист під час іспиту реферату за певною темою. Також до розгляду студентів було запропоновано орієнтовний перелік тем для написання рефератів, серед яких кожен із них мав можливість обрати ту, яка б відповідала власним інтересам. У цілому тематика рефератів охоплювала загальні питання спеціальної педагогіки та її історії, але ще й передбачала використання студентами знань загальних анатомо-фізіологічних та психологічних особливостей функціонування організму людини при описі особливостей різних варіантів його дизонтогенезу. Такий підхід дав можливість підсилити зв'язок цього педагогічного курсу із відповідними курсами освітньої програми підготовки майбутніх вчителів-логопедів, які викладалися у I та планувалися до викладання у II навчальних семестрах. Також ми спробували застосувати методику самостійного здобування знань через наукову діяльність, яка, на нашу думку, оптимально сприяє налаштуванню здобувачів спеціальної освіти на особливості саме логопедичної роботи.

Метою виконання такого індивідуального науково-дослідного завдання вважаємо необхідність: у першу чергу сформувати у студентів-першокурсників таких базових початкових вмінь творчої науково-дослідницької діяльності, як пошук та аналіз наукових джерел. Викладачі, які часто шукають наукову інформацію в мережі Інтернет добре знають як виглядають посилання саме на наукові літературні джерела і тому витрачають менше часу на цей процес. У студентів же, які раніше не виконували подібних завдань і мало замислювались над тим яка різниця існує між різними стилями, підстилями та жанрами української мови, такий пошук забирає на багато більше особистого часу. Крім того до переліку обраних ними джерел часто потрапляють джерела науково-популярного підстилю, який є небажаним при написанні саме наукових робіт. Тому, нині, проводячи спостереження за такою навчально-науковою діяльністю здобувачів освіти вже не перший рік, ми повністю переконані у тому, що для успішного їх навчання раціонально працювати із пошуковими системами Інтернету, важливо виділити час впродовж практичного заняття для безпосередньої демонстрації цього процесу, який бажано доповнити ще й відповідними коментарями щодо важливості вписування цитат науковців із додаванням власних думок. Також важливо на демонстраційних екранах відкривати такі наукові

джерела і концентрувати увагу здобувачів освіти ще й на тому, що усі наукові праці пишуться саме науковим стилем за єдиною подібною структурою, яка включає: актуальність питання, аналіз літературних джерел, виділення мети й завдання роботи, розкриття основних її результатів та підведення висновків. Досвід подібного минулорічного навчання студентів показує що, якщо не виділяти на це спеціального часу й не показувати студентам таких елементарних здавалося б особливостей наукової роботи в межах групового заняття, їх вміння шукати потрібну інформацію, аналізувати її зміст, виділяючи необхідні за темою теоретичні поняття та закони, залишаються на низькому рівні.

Також обов'язково звертаємо увагу здобувачів освіти на особливості оформлення списку використаних літературних джерел за вимогами відповідного Державного стандарту 2015 року, використовуючи аналогічні прийоми демонстраційної навчальної групової роботи. Для індивідуального відпрацювання таких вмінь, студенти отримують завдання самостійно відшукати не менше десяти літературних джерел за темою свого майбутнього реферату, вписати з них цитати в яких розкривається сутність понять, а потім оформити список використаних джерел відповідно до вимог. Таке завдання вони можуть розпочати виконувати ще під час практичного заняття, а потім доробити вже в домашніх умовах. Для успішного виконання студентами таких завдань у Гугл-класі курсу заздалегідь розміщуємо усі необхідні довідникові матеріали.

Ще одне практичне заняття присвячуємо питанням академічної доброчесності здобувачів освіти, оскільки це питання також є важливим для їх наукової діяльності. В якості домашніх завдань до цього заняття пропонуємо студентам дати відповіді на три основні запитання: «1. Що таке академічна доброчесність? Як Ви розумієте це поняття? 2. Фальсифікація, фабрикація, списування – чи корисно це майбутньому фахівцю і чому? 3. Що таке плагіат і як його виявляють?». Відповіді на ці питання пропонуємо оформити у вигляді трьох коротких формальних Есе, які також студентам самим необхідно перевірити на плагіат за допомогою самостійно знайдених в системі Інтернет програм перевірки тексту на плагіат. Нажаль, останнім часом безкоштовно це зробити стає все складніше. Проте будь-яка система перевірки на плагіат дає кілька безкоштовних спроб, якими й можна скористатися. Такі завдання допомагають здобувачам освіти усвідомити, що сучасні системи перевірки текстів на плагіат дійсно показують яким є текст: унікальним чи таким, що запозичений із інших текстових джерел. Відповідно це дає можливість зрозуміти, що у сучасних умовах розвитку науки та техніки надзвичайно важливо кожному дотримуватися вимог академічної доброчесності як у процесі здобування освіти, так і при виконанні професійних обов'язків.

Надалі студенти мають самостійно до кінця семестру працювати над написанням реферату, вивчаючи другий розділ курсу. Звісно, така робота також потребує допомоги й контролю з боку викладача, оскільки науковцям-початківцям зазвичай легко перейти від досліджень понять, зазначених у темі, на опис інших близьких понять, які насправді не є предметом їх дослідження, але інформація щодо них є легкодоступною в інформаційних системах. Також у здобувачів освіти молодших курсів часто на початкових етапах виникають проблеми із оформленням цитувань у текстах рукописів. Складно їм буває й технічно-правильно оформляти роботу за допомогою комп'ютерної техніки. Тому викладачу необхідно обов'язково хоча б один раз впродовж викладання курсу переглянути усі роботи студентів, відкоригувавши їх зміст і написавши при цьому відповідні зауваження та індивідуальні рекомендації щодо пошуку інформації й оформлення роботи. Це кропітка педагогічна діяльність, що потребує відповідних затрат позанавчального часу викладача, але вона важлива для подальшого справжнього успішного включення студентів у науково-дослідницьку діяльність закладу вищої освіти.

У цей час було б добре також оголосити студентам про необхідність звітувань щодо написання реферату в межах вкладок самостійної роботи студентів у «Гугл»-класі курсу. У такому разі, кожен студент зміг би регулярно впродовж навчального семестру опрацьовувати певні літературні джерела та кріпити виконані частини свого реферату у «Гугл»-класі. Викладач також зміг би спостерігати за виконанням студентами індивідуальних науково-дослідницьких завдань, помічати помилки, спільні для всіх студентів при написанні рефератів, писати індивідуальні коментарі, заохочення та зауваження здобувачам освіти по їх конкретним письмовим роботам, здійснювати спільні зауваження із цього приводу під час подальших практичних занять та у період перед іспитом, а потім за необхідності повертатися до обговорення із усією групою студентів складних моментів написання й оформлення реферату. Проте, нажаль ні у минулому, ні у цьому навчальному семестрі нам не вдалося реалізувати це практично. Оскільки умови військового стану у державі суттєво впливають на умови навчального процесу в закладах освіти, часто призводять до скорочення аудиторного навчального часу роботи викладачів зі студентами через повітряні тривоги, а також через проблеми збереження енергоресурсів країни у таких умовах. Тому подальша наша робота зі студентами здійснювалася вже після завершення усіх занять курсу, в умовах групових чи індивідуальних он-лайн консультацій, а також коротких індивідуальних офлайн-консультацій вже безпосередньо перед самим іспитом. Це призводило до

значного перевантаження викладача у період підготовки до іспиту. Але у процесі такої спільної роботи зі студентами над рефератами ми зрозуміли, що практично усі наші здобувачі освіти тривалий час вважають, що написати реферат, означає переписати чийсь думки, користуючись ресурсами мережі Інтернет, не утруднюючи себе виділенням імен цих авторів. Тобто представити усю знайдену інформацію як власні тексти. Лише після виконання описаних нами вище практичних занять та проходження відповідних індивідуальних консультацій викладача, у процесі безпосередньої роботи над своїм рефератом вони починають розуміти, що необхідно вписувати окремі цитати науковців із зазначенням авторства. Але й після цього ще дехто із них формує текст своєї роботи виключно на основі вписаних цитат науковців, не позначаючи при цьому їх авторів. Є серед них й такі, які розуміючи, що треба перефразувати думки авторів, хоч і дотримуються такої вимоги, проте також не вказують авторів ідей і не додають до цих ідей жодних власних коментарів. Якщо студенти стикаються із проблемою малої кількості літератури у мережі Інтернет стосовно їх теми дослідження, то зміст їх реферату залишається неприпустимо коротким і знову потребує рекомендацій педагога.

Отже, організована таким чином наша робота, дала нарешті у 2024 році позитивні результати у вигляді достойних доповідей більшості студентів і достатньо високих рівнів технічно правильного оформлення текстів їх рефератів. Нажаль минулорічний досвід нашої роботи був дещо іншим: у багатьох студентів тексти склалися із думок авторів без відповідних коментарів чи ремарок студентів, у самих текстах були відсутні посилання на авторів, у змісті рефератів зустрічалися терміни, які не були предметом дослідження відповідно до теми роботи.

Висновки. Таким чином, згідно наших спостережень сучасні студенти-першокурсники, навіть найбільш старанні, практично не вміють працювати із літературними джерелами та оформляти за допомогою комп'ютерної техніки результати своїх теоретичних досліджень. І ця проблема не минає сама собою. Ми помітили, що якщо не навчити цього першокурсників, то на більш старших курсах, коли є потреба написати курсову роботу, ця проблема активно проявляється і потребує від наукових керівників здобувачів освіти організації аналогічної описаній нами вище індивідуальної роботи майже із кожним студентом. Якщо ж такі базові навички наукової діяльності здобувачів освіти сформовані вже на молодших курсах, то це сприяє появи у них на старших курсах відповідної літературної та технічної впевненості й елементів творчості, які вже є проявом їх наукових компетенцій. Подальший розвиток таких компетенцій студентів сприяє формуванню у них відповідної компетентності, необхідної для розвитку інтересів до подальшої наукової роботи молодих людей. Тому дослідження особливостей подальшого формування наукових компетенцій майбутніх вчителів-логопедів в умовах навчання в університеті та їх етапність є темою для наших подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Варава І. М. Особливості науково-дослідницької діяльності студентів як суб'єктів вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Зб. наук. пр. Вип. 52. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 247-250. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5309>
2. Головкова, М. М., Єрмак, Ю. І. Організація науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2021. № 2(1). С. 117-123. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-2-18>
3. Дороніна О. А. Роль наукової діяльності студента у формуванні компетенцій сучасного фахівця в сфері економіки та управління. *Економіка і організація управління*. 2017. Вип. 4. С. 207-215. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eiou_2017_4_21
4. Інтеграція. *Енциклопедія Сучасної України: веб-сайт*. URL: <https://esu.com.ua/article-12384>
5. Інтеграція. *Словник UA: веб-сайт*. URL: <https://slovnuk.ua/index.php?swrd=інтеграція>
6. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів : монографія / авт. : О.І. Бульвінська, Н.О. Дівінська, Н.О. Дяченко, О.В. Жабенко, І.О. Линьова, Ю.А. Скиба, Г.П. Чорнойван, О.Г. Ярошенко ; за ред. О.Г. Ярошенко. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 178 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/mon.-Konc-ta-metod-nauk-dosl_diyaln-subyektiv-Univs_IVO-NAPN-2016-178s.pdf
7. Кримський С. Б., Мриглод. І. М. Наука. *Енциклопедія Сучасної України*. 2020. URL: <https://esu.com.ua/article-70774#start>
8. Лавриш Ю. Е. Особливості організації науково-дослідницької діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: Філологія. Педагогіка. 2013. Вид. 2. С. 72-76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vntufil_2013_2_13
9. Mick Healey M. Linking discipline-based research and teaching through mainstreaming undergraduate research. 2009. URL: https://warwick.ac.uk/fac/cross_fac/iatl/team/internet/website/sandbox/reiventionjournalfile/cetl/resources/linking_discipline-based_research_and_teaching_through...pdf
10. Пакушина, Л., Светлова, О., Завгородня, В. Формування готовності студентів молодших курсів спеціальності «016. Спеціальна освіта» до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами у сучасних умовах закладу

- вищої освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Вип. 12(10). С. 35-42. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i10-005>
11. Петриченко Л. О. Розвиток науково-дослідної роботи студентів у вищому навчальному закладі як умова активізації їх професійного становлення. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2010. Вип.24. С. 125-130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2010_24_18
 12. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014. №1556-VII. Дата оновлення 01.01.2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
 13. Про наукову та науково-технічну діяльність: Закон України від 26.11.2025. № 848-VIII. Дата оновлення 01.01.2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>
 14. Сінкевич І. В., Мардупенко О.О., Тульська А. Г., Левін Є. Д. Роль науково-дослідної роботи студентів в навчальному процесі. *Інтегровані технології та енергозбереження*, 2022. №4. С. 73-80. URL: <http://ite.khpi.edu.ua/article/view/272048>
 15. Смоляк С. Класифікація наук. *Український соціон: веб-сайт*. 2016. URL: <https://ukrsocion.org/2016/01/31/%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%B8%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F-%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA/>
 16. Цимбал-Слатвінська С. Етапи становлення професійної підготовки майбутніх логопедів у системі спеціальної освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 2 (65). URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/Ped-visnyk-65-2019-64.pdf>
 17. Цегельник Т., Поліщук В. Професійна підготовка майбутніх логопедів у ЗВО України: актуальність оновлення та організації науково-дослідної та практичної діяльності студентів. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68. Т. 2. С. 178-181. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/68/part_2/38.pdf
 18. Шевчук С. В., Кабиш О.О., Клименко І. В. Сучасна українська літературна мова: навчальний посібник. Київ: Алерта, 2017. 544 с. URL: https://pidru4niki.com/1417012040524/dokumentoznavstvo/ponyattya_literaturnoyi_movi#159

References

1. Varava I. M. Osoblyvosti naukovo-doslidnytskoi diialnosti studentiv yak subiektiv vyshchoi osvity. Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. *Zb. nauk. pr. Vyp. 52*. Kyiv-Vinnitsia: TOV firma «Planer», 2018. S. 247-250. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5309>
2. Holovkova, M. M., Yermak, Yu. I. Orhanizatsiia naukovo-doslidnytskoi diialnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, 2021. 2(1), S. 117-123. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-2-18>
3. Doronina O. A. Rol naukovo diialnosti studenta u formuvanni kompetentsii suchasnoho fakhivtsia v sferi ekonomiky ta upravlinnia. *Ekonomika i orhanizatsiia upravlinnia*. 2017. Vyp. 4. S. 207-215. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eiou_2017_4_21
4. Intehratsiia. Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy: veb-sait. URL: <https://esu.com.ua/article-12384>
5. Intehratsiia. *Slovnyk UA*: veb-sait. URL: <https://slovnyk.ua/index.php?sword=інтеграція>
6. Kontseptsiiia ta metodolohiia realizatsii naukovo-doslidnytskoi diialnosti subiektiv navchalno-vykhovnoho protsesu universytetiv : monohrafiia / avt. : O.I. Bulvinska, N.O. Divinska, N.O. Diachenko, O.V. Zhabenko, I.O. Lynova, Yu.A. Skyba, H.P. Chornoivan, O.H. Yaroshenko ; za red. O.H. Yaroshenko. Kyiv : Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy, 2016. 178 s. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/mon.-Konc-ta-metod-nauk-dosl_diyaln-subyektiv-Univs_IVO-NAPN-2016-178s.pdf
7. Krymskyi S. B., Mryhloд. I. M. Nauka. Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy. 2020. URL: <https://esu.com.ua/article-70774#start>
8. Lavrysh Yu. E. Osoblyvosti orhanizatsii naukovo-doslidnytskoi diialnosti studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivskiy politekhnichnyi instytut»*. Seriia: Filolohiia. Pedahohika. 2013. Vyd. 2. S. 72-76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vntufil_2013_2_13
9. Mick Healey. Healey M. Linking discipline-based research and teaching through mainstreaming undergraduate research. 2009. URL: https://warwick.ac.uk/fac/cross_fac/iatl/team/internet/website/sandbox/reiventionjournalfile/ctl/resources/linking_discipline-based_research_and_teaching_through...pdf
10. Pakushyna, L., Svetlova, O., Zavhorodnia, V. Formuvannia hotovnosti studentiv molodshykh kursiv spetsialnosti «016. Spetsialna osvita» do roboty z ditny iz osoblyvymy osvitnimy potrebamy u suchasnykh umovakh zakladu vyshchoi osvity. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*. 2024. 12(10). S. 35-42. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i10-005>
11. Petrychenko L. O. Rozvytok naukovo-doslidnoi roboty studentiv u vyshchomu navchalnomu zakladi yak umova aktyvizatsii yikh profesiinoho stanovlennia. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. 2010. Vyp. 24. S. 125-130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2010_24_18
12. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014. №1556-VII. Data onovlennia 01.01.2025 r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
13. Pro naukovu ta naukovo-tekhnichnu diialnist: Zakon Ukrainy vid 26.11.2025. № 848-VIII. Data onovlennia 01.01.2025 r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>
14. Sinkevych I. V., Mardupenko O.O., Tulska A. H., Levin Ye. D. Rol naukovo-doslidnoi roboty studentiv v navchalnomu protsesi. *Intehrovani tekhnolohii ta enerhoberezhennia*, 2022. №4. S. 73-80. URL: <http://ite.khpi.edu.ua/article/view/272048>
15. Smoliak S. Klasyfikatsiia nauk. *Ukrainskyi sotsion: veb-sait*. 2016. URL: <https://ukrsocion.org/2016/01/31/%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%B8%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F-%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA/>

16. Tsybal-Slatvinska S. Etapy stanovlennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh lohopediv u systemi spetsialnoi osvity. Naukovyi visnyk MNU Imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky. № 2 (65), 2019 URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/Ped-visnyk-65-2019-64.pdf>
17. Tsehelnik T., Polishchuk V. Profesiina pidhotovka maibutnikh lohopediv u ZVO Ukrainy: aktualnist onovlennia ta orhanizatsii naukovo-doslidnoi ta praktychnoi diialnosti studentiv. Innovatsiina pedahohika. Vypusk 68. Tom 2. 2024. С. 178-181. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/68/part_2/38.pdf
18. Shevchuk S. V., Kabysh O.O., Klymenko I. V. Suchasna ukrainska literaturna mova: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Alerta, 2017. 544 с. URL: https://pidru4niki.com/1417012040524/dokumentoznavstvo/ponyattya_literaturnoyi_movi#159

| Матеріал надійшов до редакції: 12.03.2025 р. | Прийнято до друку: 30.03.2025 р. | Опубліковано: 30.04.2025 р. |



This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0).



- ” **Перевозник В., Перепелиця П.** Динаміка колективного контролю м'яча в матчі Україна-Бельгія чемпіонату Європи з футболу-2024. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 4. С. 56-60. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-007>.
- Perevoznyk V., Perepelytsia P.** Dynamics of collective ball control in the Ukraine-Belgium match of the European football championship-2024. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 4. S. 56-60. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-007>.

УДК [796.332:796.012.576.6:796.093.1(4)](477)
DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i4-007

Володимир ПЕРЕВОЗНИК

Харківська державна академія фізичної культури, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-6798-1497>
vperevoznik60@gmail.com

Павло ПЕРЕПЕЛИЦЯ

Харківська державна академія фізичної культури, Україна
<https://orcid.org/0009-0003-7315-4369>
pepp0435@gmail.com

ДИНАМІКА КОЛЕКТИВНОГО КОНТРОЛЮ М'ЯЧА В МАТЧІ УКРАЇНА-БЕЛЬГІЯ ЧЕМПІОНАТУ ЄВРОПИ З ФУТБОЛУ-2024

Анотація. Колективна тактика атаки – один із основних та найважливіших компонентів гри у футбол. Під колективної тактикою слід розуміти організацію групових і командних взаємодій гравців для досягнення перемоги над суперником. Тобто, це взаємодія футболістів всередині командної схеми гри яка відбувається за певним планом, що дозволяє успішно вести тактичну боротьбу з суперником. Якби тактичні установки на матч не робив тренер, ці настанови здійснюються діями футболістів. Ось чому без індивідуальної тактичної майстерності немислимо проведення чітких групових та командних тактичних дій, які надають грі стрункості та злагодженості. Більшість тактичних завдань, що виникають у ході футбольного матчу, вирішуються саме груповими діями, саме тому під час матчу, команди активно використовують взаємодії двох, трьох та більше гравців на різних ділянках ігрового поля. Оскільки футбольний матч складається з багаторазових переходів від оборони до атаки, цілком очевидно, що атакуючі дії кожної команди мають бути організованими. У національних збірних командах будувати зміст гри, заснований на колективному контролі м'яча, дуже непросте завдання для будь-якого тренера. Провідні європейські збірні команди демонструючи високий рівень групової та командної взаємодії досить часто стають чемпіонами Європи та Світу. Команди, які володіють м'ячем 60% і більше часу, виграють у 2,5 рази частіше, ніж програють. Для побудови такої тактики гри потрібен не тільки хороший підбір висококваліфікованих гравців, але й мистецтво тренерської думки. Крім того, через малий час відведений на підготовку гравців у складі національних збірних команд, тактику засновану на тотальному контролі м'яча реалізувати набагато складніше. Аналізуючи доступну літературу ми з'ясували, що питанням колективної тактики гри приділяється велика увага. Але разом з тим залишається не до кінця вирішене питання щодо всіх закономірностей тактики, які певним чином впливають на позитивний результат в матчі.

Ключові слова: групові та командні взаємодії; колективний контроль м'яча; швидкість прийняття рішення; динаміка гри.

Volodymyr PEREVOZNYK

Kharkiv State Academy of Physical Culture, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-6798-1497>
vperevoznik60@gmail.com

Pavlo PEREPELYTSIA

Kharkiv State Academy of Physical Culture, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0003-7315-4369>
pepp0435@gmail.com

DYNAMICS OF COLLECTIVE BALL CONTROL IN THE UKRAINE-BELGIUM MATCH OF THE EUROPEAN FOOTBALL CHAMPIONSHIP-2024

Abstract. Collective attack tactics are one of the main and most important components of the game of football. Collective tactics should be understood as the organization of group and team interactions of players to achieve victory over the opponent. That is, this is the interaction of football players within the team scheme of the game that takes place according to a certain plan, which allows for a successful tactical struggle with the opponent. Whatever tactical settings the coach makes for the match, these instructions are implemented by the actions of the football players. That is why without individual tactical skill it is unthinkable to carry out clear group and team tactical actions that give the game harmony and coherence. Most tactical tasks that arise during a football match are solved precisely by group actions, which is why during the match, teams actively use the interaction of two, three or more players in different parts of the playing field. Since a football match consists of multiple transitions from defense to attack, it is quite obvious that the attacking actions of each team must be organized. In national teams, building the content of the game based on collective control of the ball is a very difficult task for any coach. Leading European teams, demonstrating a high level of group and team interaction, quite often become champions of Europe and the World. Teams that have the ball 60% or more of the time win 2.5 times more often than they lose. To build such tactics of the game, you need not only a good selection of highly qualified players, but also the art of coaching thought. In addition, due to the short time allotted for training players in national teams, tactics based on total ball control are much more difficult to implement. Analyzing the available literature, we found out that the issues of collective tactics of the game are given great attention. But at the same time, there remains an incompletely resolved question regarding all the regularities of tactics, which in a certain way affect the positive result in the match.

Keywords: group and team interactions; collective control of the ball; speed of decision-making; game dynamics.

Постановка проблеми. Колективна тактика футбольної гри – це мистецтво команди з найбільшим ефектом використовувати всі свої ігрові можливості, будуючи гру відповідно до особливостей тактики гри супротивника. За якою б тактичною системою не грала команда, всі її наступальні зусилля зводяться до того, щоб забити у ворота супротивника якомога більше м'ячів. Розподіл між гравцями ігрових функцій та обумовлене цим розташування гравців в середині ігрового поля, визначають тактичну систему гри [3, 8].

Командна тактика атаки є основним змістом діяльності футболістів під час гри та найважливішим фактором, який за приблизно рівних показників фізичної, технічної та морально-вольової підготовленості двох команд забезпечує перемогу однієї з них. Успіх може принести лише гнучка тактика. Кожна команда повинна прагнути грати, використовуючи різноманітні тактичні плани, інакше вона навряд чи зуміє здобути великі перемоги у змаганнях [2, 5, 9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Колективний контроль м'яча – це організовані командні дії всіх гравців під час вирішення тактичних завдань, що виникли в конкретній ігровій ситуації. За будь-яких тактичних побудов колективний контроль м'яча здійснюється за допомогою двох видів атакуючих дій: швидкого та поступового нападу [1, 3, 8].

Швидкий напад – найефективніший спосіб організації атакуючих дій. Суть його в тому, що за допомогою мінімальної кількості передач на високій швидкості організується атака з виходом гравця на вигідну для взяття воріт позицію. У цьому випадку суперники не мають достатньо часу на перегрупування своїх гравців в обороні [6, 10].

Тактика футболу постійно еволюціонує. Тренери національних збірних команд випробовують нові варіанти командних схем розміщення гравців на полі. Високий рівень колективної взаємодії передбачає взаємозамінність футболістів за умови збереження обраної тактичної структури на початку матчу [5, 7, 10].

Можливість швидко міняти своє місце розташування в командній схемі гри створює труднощі для команди суперника. Успіх тактики колективного контролю м'яча може бути досягнутий лише за наявності у команді висококласних, добре підготовлених в технічному і тактичному плані футболістів [1, 8].

Тактика тотального футболу безумовно вплинула на побудову групових та командних взаємодій. Висока мобільність футболістів протягом усього матчу, здатність безперервно контролювати м'яч за допомогою пасу та постійна мотивація атакувати ворота суперника – це ознаки тотального футболу [4, 7].

Мета дослідження: провести аналіз техніко-тактичних дій (рівня командного контролю м'яча) збірної команди України на Чемпіонаті Європи з футболу 2024 році в іграх групового раунду.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення даних науково-методичної літератури, методи педагогічних спостережень, методи математичної статистики. На основі відео-запису матчів збірної команди України в іграх групового раунду на чемпіонаті Європи-2024 з футболу, в першому і другому таймах проводилась реєстрація техніко-тактичних дій (передачі м'яча).

Застосовувалась методика визначення динаміки «рівня командного контролю м'яча». Сутність цієї методики полягає в наступному. Під час відео-аналізу матчів на стадії групового раунду чемпіонату Європи 2024 реєструвалась кількість передач м'яча, виконаних кожною командою до його втрати, тобто до перехоплення м'яча суперником (рис. 1).

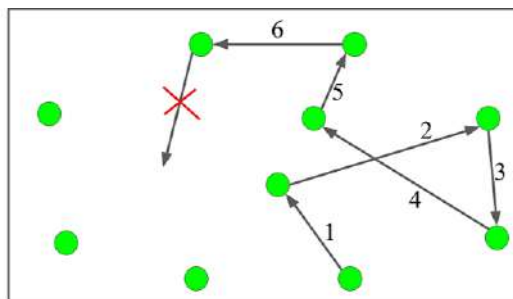


Рис. 1. Методика визначення рівня командного контролю м'яча в середині командної схеми розташування гравців

За допомогою цієї методики визначалась «динаміка рівня контролю м'яча» по 15-ти хвилинним відрізням матчу. В кожному 15-ти хвилинному відрізня:

- визначався «середній показник» виконаних передач кожною командою до його втрати;
- «загальна кількість» точних передач збірних команд України, Румунії, Бельгії, Словаччини, які приймали участь на чемпіонаті Європи-2024 з футболу в іграх групового раунду (таблиця 1).

Таблиця 1.

Методика реєстрації рівня командного контролю м'яча в динаміці гри по 15-хвилинних відрізках

точні передачі м'яча					
1	2	2	3	27	2
1	5	9	2	8	12
2	3	3	1	4	16
8	10	2	3	2	3
11	2	2	14	4	13
9	16	13	7	12	4
3	2	5	8	7	6
1	16	5,1 (\bar{x})	1	1	4
4,5 (\bar{x})	19	36 (Σ)	4,8 (\bar{x})	8,1 (\bar{x})	9
36 (Σ)	8,3 (\bar{x})		39 (Σ)	65 (Σ)	7,6 (\bar{x})
	75 (Σ)				69 (Σ)
1-15хв	16-30хв	31-45хв	46-60хв	61-75хв	76-90хв
часові відрізки матчу					

Результати дослідження та їх обговорення. Аналізуючи динаміку рівня командного контролю м'яча в матчі між збірними командами Бельгії та України на стадії групового раунду можна зробити наступні висновки. Найкращий середній показник точних передач м'яча збірної України був зафіксований з 31 по 45 хв. (5,4 передачі), а найгірший з 46 по 60 хв. (3,1 передачі). Також, мало в чому відрізняється динаміка контролю м'яча збірної команди України з 46 по 90 хв. і дорівнює (3,1-3,9 передачі) (рис. 2).

Що стосується показників ігрової діяльності команди збірної Бельгії можна зазначити наступні результати. Так найкращий середній показник точних передач на часовому відрізку з 31 по 45 хв. (8,5 передачі), а найгірший показник зафіксовано з 76 по 90 хв. (2,5 передачі) (рис. 2).

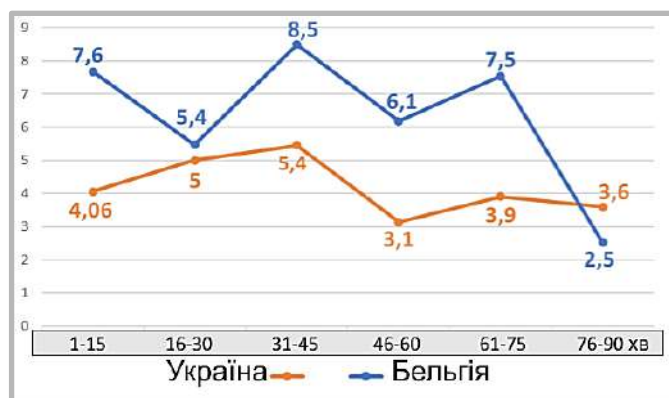


Рис. 2. Динаміка середніх показників командного контролю м'яча в матчі збірних команд Бельгії та України

На рис. 3, відображає кількість передач що свідчать що найкращий показник командного контролю м'яча в збірній команді України був зафіксований на часовому відрізку з 16 по 30 хв. (70 передач), а найгірший з 46 по 60 хв. (44 передачі). Аналізуючи кількісні показники точних передач виконаних гравцями збірній команді Бельгії можна констатувати що найкращий показник був зареєстрований з 1 по 15 хв. (123 передачі), а найгірший з 76 по 90 хв. (38 передач). В той же час треба зазначити що збірна Бельгії на протязі більшості часових відрізків матчу переважала в контролі м'яча збірну команду України і тільки у часовому відрізу з 76 по 90 хв. показник кількості точних передач дорівнював – (38).

Сума передач у всіх часових відрізках в збірній команді України дорівнює – (358), що значно нижче аніж у збірній команді Бельгії – (504). Не дивлячись на велику різницю в сумі показників кількості передач між цими збірними, результат цього матчу не виявив переможця і закінчився з результатом (0:0) (рис. 4).

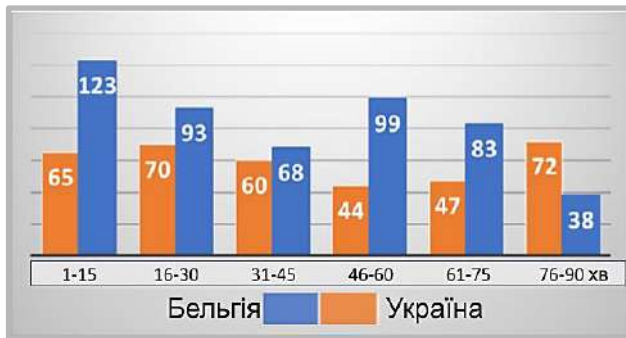


Рис. 3. Динаміка кількості точних передач в матчі збірних команд Бельгії та України



Рис. 4. Загальна сума точних передач в матчі збірних команд Бельгії та України

Комбінаційні дії, що виконуються гравцями збірної команди України в більшості ігрових епізодів у ході цього матчу, могли вплинути на кінцевий результат матчу, однак при цьому, на наш погляд, вони мали наступні недоліки.

Для просування вперед до воріт суперника гравці збірної команди України не часто використовували комбінації із застосуванням передач м'яча в один дотик. Був недооцінений той факт, що при грамотному здійсненні подібних комбінацій можна швидко переміститися у бік воріт суперника, оскільки в такому разі гравцям команди супротивника важко визначити подальший напрямок розвитку атаки. Також, виконання передачі м'яча в один дотик не допускає зближення з футболістами супротивника і знижує небезпеку відбору або перехоплення м'яча.

Також, одним із дієвих засобів комбінаційного обіграшу супротивника за допомогою партнера по команді є комбінація "гра у стінку". Така комбінація має низку переваг. Наприклад, футболіст, який виконує роль "стінки", може розташовуватися попереду, збоку, ззаду або по діагоналі по відношенню до партнера з м'ячем. При виконанні такої комбінації футболіст, який володіє м'ячем, наближаючись до партнера, передає йому м'яч і швидко переміщується за спину супернику. Партнер в один дотик "переадресує" м'яч тому гравцю, від якого його отримав. При цьому завдання партнера полягає в тому, щоб передати м'яч максимально зручно для нього, щоб партнер не зазнав протидії з боку супротивника і не знижував швидкості свого руху [6, 7].

Як правило, така комбінація може застосовуватися на різних ділянках поля, однак під час матчу зі збірною Бельгії застосовувалася гравцями збірної України дуже рідко. Чому? Необхідно відзначити, що якість реалізації такої комбінації суттєво знижується в умовах великої скупченості гравців суперника. За таких умов для здійснення такої комбінації від гравців потрібен високий рівень індивідуальної технічної майстерності та відмінне взаєморозуміння, але у гравців збірної команди України в більшості ігрових епізодів ці якості були відсутні.

Отже, ступінь техніко-тактичної майстерності футболістів збірної команди України можна визначити їхнім умінням ефективно поєднувати імпровізовані дії на полі з використанням відпрацьованих на тренуваннях комбінацій. Від того, наскільки творчо гравці підійдуть до застосування в ігрових ситуаціях різноманітних комбінаційних дій залежить успіх завершення кожного ігрового епізоду і результату в матчі.

Висновки. В результаті проведеного відеоаналізу матчу Україна-Бельгія ми прийшли до наступних висновків. Для підвищення рівня командного контролю м'яча необхідно дотримуватись основних принципів організації позиційної атаки:

- футболістам не слід змінювати напрямки розвитку атаки, переводячи м'яч з одного флангу на інший за допомогою довгих поперечних чи діагональних передач, це уповільнює атаку та збільшує ризик втрати м'яча;

- для забезпечення виходу футболістів на ударні позиції, слід використовувати поєднання награних комбінацій із тактично грамотними імпровізованими діями окремих гравців (або груп гравців);

- з метою ефективного розвитку атакуювальних дій, команда повинна застосовувати зміну ритму атаки, тобто чергування швидких та повільних комбінаційних дій (темп зміни ігрових ситуацій);

- всі передачі м'яча треба виконувати з високою точністю, щоб унеможливити втрату м'яча в умовах великої концентрації (скупченості) гравців суперника на окремій ділянці поля;

- оскільки футболісти лінії нападу щільніше опікуються суперниками, треба активно "підключати" до виходу на ударні позиції гравців з ліній півзахисту та захисту;

- вести атаку треба "ешелоновано", це дозволить використовувати принцип "підстраховки" у разі втрати м'яча.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Планується вести подальший відео-аналіз техніко-тактичних дій футболістів збірної команди України. Отримані дані дозволять дати об'єктивну оцінку діям футболістів під час матчу та вносити відповідні корективи в навчально-тренувальний процес.

Список використаних джерел

1. Балан Б.А. Особливості підготовки футболістів 19-21-річного віку на етапі переходу до професійних команд. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2011. Вип. 3. С. 7-9.
2. Байрачний О.В. Перспективи та проблеми підготовки юних футболістів. XIV Міжнародний науковий конгрес «Олімпійський спорт і спорт для всіх». Тези доповідей. Київ, 5-8 жовтня 2010. С. 178.
3. Костюкевич В. М. Теоретичні та методичні основи моделювання тренувального процесу спортсменів ігрових видів спорту. Автореферат Дис. д-ра наук 24.00.01 Київ. 2012. 44 с.
4. Ніколаєнко В. В., Байрачний О.В. Стан підготовки футбольного резерву в Україні. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2010. Вип. 2. С. 32-36.
5. Лисенчук Геннадій Анатолійович. Теоретико-методичні основи управління підготовкою футболістів : Дис. д-ра наук: 24.00.01 Київ. 2004. 400 с.
6. Осадець М. М. Основи тренувального процесу у футболі : навч. посіб. Чернівці : Рута, 2002.152 с.
7. Осадець М. М., Байдук М. Ю. Основи тактичної підготовки у футболі : навч. посіб. Чернівці : Рута, 2021. 103 с.
8. Arslantas C. A study about club administrators' transformational leadership properties according to perception of professional footballers. *Journal of Public Management*, 2007. 40 (4). P. 81-101.
9. Bangsbo J., Michalsik L., Assessment of the physiological capacity of elite soccer players [in:] *Science and Football IV*, W. Spinks, T. Reilly, A. Murphy. Routledge, 2002. P. 53-62.
10. Gilmore, S.E., The Importance of Asset Maximization in Football: Towards the Long-Term Gestation and Maintenance of Sustained High Performance. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2009, 4(4). P. 465-478.

References

1. Balan B.A. Teoriia i metodika fizichnogo vikhovannia i sportu [Theory and methods of physical education and sport], 2011, vol.3, pp. 7-9.
2. Bajrachnij O.V. Perspektivi ta problemi pidgotovki iunikh futbolistiv [Prospects and problems of preparation of young footballers]. Olimpijs'kij sport i sport dlia vsikh [Olympic sport and sport is for all], Kiev, 2010, p. 178.
3. Kostiukevich V. M. Teoretichni ta metodichni osnovi modeliuvannia trenuval'nogo procesu sportsmeniv igrovikh vidiv sportu [Theoretical and methodical bases of design of training process of sportsmen of playing types of sport], Dokt. Diss., Kiev, 2012, 44 p.
4. Nikolaienko V. V., Bajrachnij O.V. Teoriia i metodika fizichnogo vikhovannia i sportu [Theory and methods of physical education and sport], 2010, vol.2, pp. 32-36.
5. Lisenchuk G.A. Teoretiko-metodichni osnovi upravlinnia pidgotovkoiu futbolistiv [Theoretical methodical government preparation of footballers bases], Dokt. Diss., Kiev, 2004, 400 p.
6. Osadets' M. M. Osnovy trenuval'noho protsesu u futbolii : navch. posib. Chernivtsi : Ruta, 2002.152 s.
7. Osadets' M. M., Baydyuk M. YU. Osnovy taktychnoyi pidhotovky u futbolii : navch. posib. Chernivtsi : Ruta, 2021. 103 s.
8. Arslantas C. A study about club administrators' transformational leadership properties according to perception of professional footballers, *Journal of Public Management*, 2007, vol.40 (4), pp. 81- 101.
9. Bangsbo J., Michalsik L., Assessment of the physiological capacity of elite soccer players [in:] *Science and Football IV*, W. Spinks, T. Reilly, A. Murphy. Routledge, 2002, pp. 53-62.
10. Gilmore, S.E., The Importance of Asset Maximization in Football: Towards the Long-Term Gestation and Maintenance of Sustained High Performance, *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2009, vol.4(4), pp. 465-478.

| Матеріал надійшов до редакції: 11.03.2025 р. | Прийнято до друку: 30.03.2025 р. | Опубліковано: 30.04.2025 р. |





” Пустовалов В., Усатова І., Король Т., Супрунович В., Халіявка Р. Обґрунтування комплексної оцінки фізичної підготовленості школярів середнього шкільного віку в умовах постковідного та воєнного періодів. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 4. С. 61-67. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-008>.

Pustovalov V., Usatova I., Korol T., Suprunovych V., Khaliavka R. Obgruntuvannya kompleksnoi otsinky fizychnoi pidhotovlenosti shkoliariv serednoho shkilnoho viku v umovakh postkovidnoho ta voiennoho periodiv [Justification of a comprehensive assessment of physical fitness of middle school-aged students in the post-covid and wartime periods]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 4. S. 61-67. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-008>.

УДК 373.015.31-047.44:796"2022/..."

DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i4-008

**Віталій ПУСТОВАЛОВ¹, Ірина УСАТОВА², Тетяна КОРОЛЬ³,
Вікторія СУПРУНОВИЧ⁴, Роман ХАЛЯВКА⁵**

¹⁻⁵ Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

¹ <https://orcid.org/0000-0003-3737-7381>

v.pustovalov@vu.edu.ua

² <https://orcid.org/0000-0002-9485-6111>

usat_ova@ukr.net

³ <https://orcid.org/0009-0005-0248-324X>

korolta88@vu.edu.ua

⁴ <https://orcid.org/0000-0003-0238-5066>

viktoryS1987@ukr.net

⁵ <https://orcid.org/0009-0005-0502-3791>

rojahroma@vu.edu.ua

ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ОЦІНКИ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ШКОЛЯРІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ПОСТКОВІДНОГО ТА ВОЄННОГО ПЕРІОДІВ

Анотація. У статті обґрунтовано підходи до комплексної оцінки фізичної підготовленості школярів середнього шкільного віку в умовах постковідного періоду та воєнного стану. Розглянуто вплив пандемії COVID-19, вимушеного дистанційного навчання, обмеження фізичної активності та стресових факторів війни на фізичний стан та рухову активність учнів віком 11–14 років. Окреслено основні виклики, з якими стикається сучасна система фізичного виховання в умовах кризи, зокрема зниження мотивації до занять фізичною культурою, зміни у режимі рухової активності та негативні наслідки психоемоційного напруження.

На основі аналізу педагогічного тестування визначено стан фізичної підготовленості школярів, зокрема зафіксовано зниження рівня загальної витривалості, сили, гнучкості, швидкісно-силових якостей та координаційних здібностей. Виокремлено основні соціальні, психологічні та організаційні чинники, що впливають на фізичну підготовленість учнів у період нестабільності.

Обґрунтовано необхідність запровадження адаптованих методик моніторингу фізичного стану школярів, які враховують сучасні виклики та обмеження. Запропоновано комплексний підхід до оцінювання фізичної підготовленості, що поєднує педагогічне тестування, анкетування, моніторинг рухової активності та оцінку психофізіологічного стану учнів. Визначено ключові індикатори для оцінювання фізичної підготовленості, що дозволяють своєчасно реагувати на негативні зміни та коригувати освітній процес відповідно до актуальних потреб учнів.

Окрему увагу приділено практичним рекомендаціям для вчителів фізичної культури щодо оптимізації навчального процесу в умовах воєнного стану, збереження здоров'я школярів та підвищення їхньої фізичної підготовленості. Розроблено алгоритм адаптації програм фізичного виховання з урахуванням індивідуальних можливостей учнів та умов навчального середовища. Окреслено перспективні напрями подальших досліджень у сфері адаптивного фізичного виховання, що сприятимуть удосконаленню методів оцінювання та сприятимуть підтримці фізичного здоров'я дітей у кризових умовах.

Ключові слова: фізична підготовленість; учні середнього шкільного віку; постковідний період; воєнний стан; рухова активність; педагогічне тестування.

**Vitalii PUSTOVALOV¹, Iryna USATOVA², Tatyana KOROL³,
Viktoriia SUPRUNOVYCH⁴, Roman KHALIIVKA⁵**

¹⁻⁵ Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

¹ <https://orcid.org/0000-0003-3737-7381>

v.pustovalov@vu.edu.ua

² <https://orcid.org/0000-0002-9485-6111>

usat_ova@ukr.net

³ <https://orcid.org/0009-0005-0248-324X>

korolta88@vu.edu.ua

⁴ <https://orcid.org/0000-0003-0238-5066>

viktoryS1987@ukr.net

⁵ <https://orcid.org/0009-0005-0502-3791>

rojahroma@vu.edu.ua

JUSTIFICATION OF A COMPREHENSIVE ASSESSMENT OF PHYSICAL FITNESS OF MIDDLE SCHOOL-AGED STUDENTS IN THE POST-COVID AND WARTIME PERIODS

Abstract. The article substantiates approaches to a comprehensive assessment of the physical fitness of middle school students in the post-COVID period and under martial law conditions. It examines the impact of the COVID-19 pandemic, forced remote learning, restricted

physical activity, and the stress factors of war on the physical condition and motor activity of students aged 11–14. The key challenges faced by the modern physical education system in times of crisis are outlined, including a decline in motivation for physical activity, changes in movement patterns, and the negative consequences of psycho-emotional stress.

Based on an analysis of pedagogical testing, the physical fitness level of schoolchildren has been determined, revealing a decline in general endurance, strength, flexibility, speed-strength qualities, and coordination abilities. The main social, psychological, and organizational factors influencing students' physical fitness in periods of instability have been identified.

The necessity of implementing adapted methodologies for monitoring students' physical condition, taking into account contemporary challenges and limitations, is substantiated. A comprehensive approach to assessing physical fitness is proposed, integrating pedagogical testing, surveys, motor activity monitoring, and psychophysiological state evaluation. Key indicators for assessing physical fitness are identified, allowing for timely responses to negative changes and adjustments to the educational process in accordance with students' current needs.

Special attention is given to practical recommendations for physical education teachers on optimizing the learning process under martial law, maintaining students' health, and enhancing their physical fitness. An algorithm for adapting physical education programs is developed, considering students' individual abilities and the learning environment conditions. Prospective directions for further research in the field of adaptive physical education are outlined, aiming to improve assessment methods and support children's physical health in crisis situations.

Keywords: physical fitness; middle school students; post-COVID period; martial law; motor activity; motor activity; pedagogical testing.

Постановка проблеми. Останні роки стали серйозним випробуванням для системи освіти України, зокрема у сфері фізичного виховання школярів. Пандемія COVID-19 зумовила кардинальні зміни в організації освітнього процесу, що супроводжувалися переходом на дистанційне навчання, зниженням рівня рухової активності учнів загальноосвітніх шкіл та погіршенням їхнього психоемоційного стану. Подальші виклики, спричинені повномасштабною російсько-українською війною, лише поглибили ці проблеми, актуалізувавши питання збереження фізичного здоров'я учнів. Вимушене переселення значної кількості дітей, обмежений доступ до спортивної інфраструктури, підвищений рівень стресу та нестабільність навчального процесу суттєво вплинули на фізичний і психоемоційний стан здобувачів освіти [8].

Низка дослідників (Н. Бондарчук, В. Тулайдан, О. Тимочко) акцентують увагу на тому, що тривалий період дистанційного навчання, спершу внаслідок пандемії COVID-19, а згодом через воєнні дії, призвів до істотних обмежень у забезпеченні необхідного рівня спеціально організованої рухової активності школярів. Зменшення можливостей для систематичних занять фізичною культурою негативно позначилося на рівні фізичної підготовленості учнівської молоді, їхньому загальному здоров'ї та психоемоційному благополуччі [2].

Водночас, за результатами досліджень О. Ю. Марченка та О. С. Холодової, суспільно-політична ситуація в Україні призвела до суттєвих трансформацій у сфері освіти, зокрема до зниження рівня рухової активності школярів, що пов'язано із заміщенням традиційних форм фізичних вправ з використанням цифрових пристроїв у дозвіллі [9]. Відтак, питання формування, підтримки та вдосконалення фізичної підготовленості учнівської молоді набуває особливої актуальності в умовах обмежених ресурсів, нестабільності навчального процесу та підвищеного психоемоційного навантаження [4].

Попри наявність окремих досліджень щодо фізичного виховання в умовах дистанційного навчання та воєнного стану, комплексний аналіз впливу зазначених кризових чинників на фізичну підготовленість школярів залишається недостатньо висвітленим. Відсутність уніфікованих підходів до моніторингу фізичної підготовленості учнів в умовах тривалих соціально-політичних та економічних викликів ускладнює своєчасне реагування на виявлені проблеми та ефективну адаптацію освітнього процесу.

Отже, актуальною є потреба у створенні комплексної системи оцінювання фізичної підготовленості школярів, здатної враховувати сучасні виклики й забезпечувати належний рівень рухової активності учнів. Розробка дієвих індикаторів фізичної підготовленості, адаптованих методик моніторингу та практичних рекомендацій для педагогічних працівників сприятиме не лише об'єктивному оцінюванню фізичного стану учнів, а й формуванню стратегій його покращення в умовах постійної нестабільності [5].

Аналіз останніх досліджень свідчить, що проблема комплексної оцінки фізичної підготовленості школярів середнього віку в умовах постковідного періоду та воєнного стану залишається надзвичайно актуальною. Значний вплив пандемії COVID-19 і військового стану на фізичний розвиток та психоемоційний стан учнів підтверджено багатьма науковими працями, проте окремі аспекти потребують подальшого дослідження.

Обмеження рухової активності, спричинене дистанційним навчанням і соціальними обмеженнями, призвело до погіршення фізичних якостей школярів. Важливим напрямом сучасних наукових розвідок стало вивчення цих змін та пошук ефективних стратегій їх компенсації [7;10;15].

Науковий пошук у сфері фізичного виховання в Україні має глибоке підґрунтя. Дослідження Вільчковського (1998), Круцевич (2012), Кузнецової (2000), Леськіва (1997) заклали основу для оцінки фізичної підготовленості школярів, вивчення їхнього вікового розвитку та оптимізації навчального

процесу. Сучасні дослідники, враховуючи нові виклики, акцентують увагу на адаптації фізичного виховання до умов пандемії та війни.

Зокрема, Круцевич (2018) розробила нормативи фізичного розвитку дітей і підлітків, які можна застосовувати для тестування в умовах нестабільності. Платонов (2020) підкреслює необхідність диференційованого підходу до фізичної підготовки школярів, що особливо актуально у періоди зниження загальної активності. Дослідження Римар та ін. (2022) доводять, що пандемія COVID-19 значно вплинула на фізичний стан дітей, а використання цифрових технологій може покращити систему моніторингу та корекції фізичних навантажень.

Актуальним є дослідження Спіцина (2014), який зафіксував тенденцію до зниження рівня фізичної підготовленості молодших школярів, що підтверджує необхідність адаптації навчальних програм до сучасних умов [14]. Колб і Соловей (2023) проаналізували вплив кризових ситуацій на фізичний і психологічний стан школярів 10–17 років, відзначивши погіршення фізичних показників та підвищення рівня тривожності [6].

Значну увагу проблемі рухової активності у воєнний період приділили Галан та Зорій (2024), які визначили основні чинники її зниження та запропонували адаптивні стратегії для освітнього процесу [3]. Водночас, група науковців (Римар, Соловей, Ханікянц, Кізло, 2022) довела, що дистанційне навчання негативно позначилося на фізичному стані дітей, що потребує перегляду методик фізичного виховання [13].

Загалом, сучасні дослідження підкреслюють необхідність комплексного підходу до оцінки фізичної підготовленості школярів, що враховує сучасні виклики, зокрема пандемічні та військові. Поєднання педагогічного тестування, анкетування, моніторингу рухової активності та психофізіологічного аналізу сприятиме вчасному виявленню негативних тенденцій і забезпечить ефективну корекцію навчального процесу відповідно до актуальних потреб учнів.

Мета дослідження – обґрунтувати застосування комплексного підходу до оцінки фізичної підготовленості школярів середнього шкільного віку в умовах постковідного та воєнного періодів.

Методи дослідження. Відповідно до поставлених завдань, для отримання об'єктивної інформації у дослідженні застосовано такі методи: теоретичний аналіз науково-методичної та спеціалізованої літератури, педагогічні методи (тестування, контрольні випробування), а також методи математико-статистичної обробки даних.

Методика оцінювання фізичної підготовленості ґрунтувалася на системі тестів і нормативів, які є основою програми з фізичного виховання та застосовуються для контролю рівня фізичної підготовленості школярів. Вона передбачає послідовне визначення комплексу показників фізичної підготовленості учнів [12]. Для оцінки цього рівня використовувалися «Комплексні тести», що включали шість контрольних вправ: біг на 60 м (с) – для оцінки швидкісних якостей; човниковий біг 4×9 м (с) – для визначення спритності; стрибок у довжину з місця (см) – для оцінки швидкісно-силових здібностей; згинання-розгинання рук в упорі лежачи (р) – для вимірювання силових якостей; нахил тулуба вперед із положення сидячи (см) – для визначення рівня гнучкості. Використання стандартизованих тестових вправ дало змогу об'єктивно оцінити рівень фізичної підготовленості учнів, враховуючи сучасні виклики, зокрема пандемічні та воєнні умови. Отримані результати систематизовано та представлено у таблиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні взяли участь 120 учнів віком 11–14 років – учні 5–8-х класів Черкаської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 12. Статистична значущість відмінностей між окремими результатами була визначена на рівні $p < 0,05$, що підтверджує їхню надійність та обґрунтованість. Це дозволяє використовувати отримані дані для розробки практичних рекомендацій і подальшого аналізу.

За визначенням вітчизняних учених, фізична підготовленість – це комплексний показник, що відображає рівень розвитку фізичних якостей людини (сили, витривалості, швидкості, гнучкості, координації) та її здатність до ефективного виконання рухової діяльності відповідно до вікових і функціональних можливостей [1]. Вона формується під впливом систематичних занять фізичною культурою та спортом і є важливим чинником загального здоров'я та працездатності.

Комплексна оцінка фізичного стану проводилася за допомогою бальної системи індексів, що дозволило визначити рівень розвитку основних фізичних якостей і розподілити учнів за відповідними категоріями. Дослідження засвідчило, що серед учнів віком 11–14 років незалежно від статі переважає рівень фізичної підготовленості нижче середнього. Така тенденція значною мірою є наслідком пандемічних обмежень і труднощів, пов'язаних із воєнним станом, що обмежили проведення повноцінних уроків фізкультури та зменшили доступ до спортивної активності.

Результати дослідження можуть стати підґрунтям для вдосконалення навчальних програм, формування здоров'язбережувальної компетентності та впровадження сучасних методик фізичного виховання, що враховують актуальні соціальні й безпекові виклики.

Відповідно до завдань дослідження, нами було визначено показники фізичної підготовленості учнів середніх класів (табл. 1).

Таблиця 1.

Результати у вправах на швидкість, спритність, силу, гнучкість, витривалість та швидкісно-силові здібності учнів 11-14 років, ($X \pm m$)

Тестові завдання	Вік, роки	Хлопці (n=232)		Дівчата (n=220)		t X1 - X2	p
		X1	m	X2	m		
Біг 60 м, (с)	11	10,3	0,07	11,3	0,11	7,6	<0,05
	12	10,1	0,09	10,8	0,15	4,0	<0,05
	13	9,8	0,11	10,6	0,13	4,7	<0,05
	14	8,9	0,08	10,4	0,09	12,4	<0,05
Човниковий біг 4x9, (с)	11	11,7	0,09	12,1	0,13	2,5	<0,05
	12	11,1	0,11	11,8	0,17	3,4	<0,05
	13	10,6	0,12	11,5	0,11	5,5	<0,05
	14	10,3	0,06	11,2	0,06	10,6	<0,05
Стрибок у довжину з місця, (см)	11	163,0	3,4	152,4	3,7	2,1	<0,05
	12	175,9	2,1	153,0	1,9	7,1	<0,05
	13	180,1	2,8	158,7	3,1	5,1	<0,05
	14	204,8	2,6	166,6	2,1	11,4	<0,05
Згинання, розгинання рук в упорі лежачи, (р)	11	15,9	1,6	7,3	0,9	4,7	<0,05
	12	24,2	1,8	9,8	0,9	7,1	<0,05
	13	25,0	2,0	10,7	0,9	6,5	<0,05
	14	29,2	1,4	13,9	0,71	9,7	<0,05
Нахил тулуба вперед з в.п. сидячи, (см)	11	8,0	0,4	8,4	0,6	0,55	>0,05
	12	8,7	0,4	9,2	0,7	0,62	>0,05
	13	8,9	0,7	11,9	0,8	2,8	<0,05
	14	9,6	0,57	13,2	0,8	3,66	<0,05

Як видно з таблиці 1, найнижчі результати виконання тестових вправ з фізичної підготовки зафіксовані у школярів 11-річного віку. Зокрема, хлопці та дівчата цього віку продемонстрували такі показники: біг на 60 м – $10,3 \pm 0,07$ с і $11,3 \pm 0,11$ с відповідно; човниковий біг 4×9 м – $11,7 \pm 0,09$ с і $12,1 \pm 0,13$ с; стрибок у довжину з місця – $163,02 \pm 3,4$ см і $152,4 \pm 3,7$ см; згинання-розгинання рук в упорі лежачи – $15,9 \pm 1,6$ та $7,3 \pm 0,9$ разів; нахил тулуба вперед із вихідного положення сидячи – $8,0 \pm 0,4$ см і $8,4 \pm 0,6$ см.

Натомість найвищі результати фізичної підготовленості продемонстрували учні 14-річного віку. Так, у вправі на швидкість їхні показники становили: біг на 60 м – $8,9 \pm 0,08$ с і $10,4 \pm 0,09$ с; човниковий біг 4×9 м – $10,3 \pm 0,06$ с і $11,2 \pm 0,06$ с; стрибок у довжину з місця – $204,8 \pm 2,6$ см і $166,6 \pm 2,1$ см; згинання-розгинання рук в упорі лежачи – $29,2 \pm 1,4$ та $13,9 \pm 0,7$ разів; нахил тулуба вперед із вихідного положення сидячи – $9,6 \pm 0,6$ см і $13,2 \pm 0,8$ см.

Аналіз змін результатів тестування фізичної підготовленості учнів у відсотковому відношенні показав такі результати.

У групах хлопців спостерігалися зміни у фізичних здібностях: у вправі «Біг 60 м» – на 13,5% ($p < 0,05$), у завданні «Човниковий біг 4×9 м» – на 11,9% ($p < 0,05$), у стрибку в довжину з місця – на 25,6% ($p < 0,05$), у вправі «Згинання та розгинання рук в упорі лежачи» – на 68,3% ($p < 0,05$), у завданні «Нахил тулуба вперед із вихідного положення сидячи» – на 20% ($p < 0,05$).

У дівчат відповідні зміни становили: у вправі на швидкість – 7,9% ($p < 0,05$), на спритність – 7,4% ($p < 0,05$), у завданні на прояв швидкісно-силових здібностей – 9,3% ($p < 0,05$), у вправі на силу – 9% ($p < 0,05$), на гнучкість – 57,1% ($p < 0,05$).

Найбільший приріст результатів у хлопців зафіксовано у вправах на силу та швидкісно-силові здібності, тоді як найменші зміни спостерігалися у тестах на швидкість і спритність. У дівчат найбільш значущі покращення відзначені у вправах на гнучкість і силу, а найменші – у завданнях на швидкість і спритність.

Аналіз отриманих даних свідчить про достовірні відмінності у фізичній підготовленості між хлопцями та дівчатами. У всіх вікових групах хлопці демонстрували статистично значущо вищі результати у тестах на швидкість, спритність, силу та швидкісно-силові здібності. Водночас дівчата у 13–14 років мали суттєво кращі показники гнучкості порівняно з хлопцями, що можна пояснити поширенішою участю у видах фізичної активності, які розвивають цю якість (танці, гімнастика, йога).

У період з 11 до 14 років спостерігається поступове покращення фізичної підготовленості. Найнижчі результати зафіксовано серед 11-річних школярів, а найвищі – у 14-річних. Темпи покращення залежать від конкретної фізичної якості: у хлопців найбільш виражене зростання показників сили та швидкісно-силових здібностей, а у дівчат – гнучкості.

Зниження рівня фізичної підготовленості у 11-річних учнів може бути пов'язане як із віковими особливостями, так і з наслідками пандемії COVID-19 та воєнних дій. Період дистанційного навчання призвів до значного скорочення рухової активності, зменшення часу на свіжому повітрі та обмеженого доступу до спортивних секцій. Війна додатково ускладнила ситуацію: частина дітей вимушено змінила місце проживання, мала обмежений доступ до спортивної інфраструктури та перебувала в умовах підвищеного психоемоційного стресу, що негативно позначилося на їхній фізичній підготовленості.

Щодо гнучкості та координаційних здібностей спостерігається різноспрямована динаміка: у молодших вікових групах рівень цих якостей нижчий, тоді як у дівчат 13–14 років показники гнучкості суттєво зростають.

Загалом у досліджуваному віковому періоді підтверджено статистично значущі гендерні відмінності у швидкості, спритності, силі та швидко-силових здібностях. Водночас у розвитку інших фізичних якостей відмінності між хлопцями та дівчатами є менш вираженими та простежуються лише в окремих вікових групах.

Аналіз даних педагогічного тестування, анкетування та моніторингу рухової активності свідчить про вплив соціальних та освітніх обмежень на рівень фізичної підготовленості школярів, особливо у 11-річному віці, коли спостерігаються найнижчі показники. Водночас з 12 до 14 років відзначається поступове покращення рівня фізичної підготовленості.

Аналіз фізичної підготовленості учнів середнього шкільного віку в постковідний період та в умовах воєнного стану є ключовим етапом науково обґрунтованого підходу до фізичного виховання. Він дозволяє не лише оцінити рівень фізичного розвитку школярів, а й адаптувати навчальні методики, розробити ефективні оздоровчі програми та сприяти формуванню мотивації до активного способу життя. Водночас фізична активність тісно пов'язана з психоемоційним станом дітей, який суттєво впливає на рівень їхньої рухової активності та загальне самопочуття.

За результатами анкетування, понад 60% учнів зазначили підвищену тривожність, емоційне виснаження та зниження мотивації до занять фізичною культурою. Основними причинами такого стану стали невизначеність майбутнього, стрес через військові дії, обмежений соціальний контакт та недостатня рухова активність унаслідок дистанційного навчання. Ці фактори підкреслюють необхідність комплексного підходу до фізичного виховання, який поєднує розвиток фізичних якостей із психологічною підтримкою. Доцільним є впровадження інтерактивних методик мотивації, групових занять для соціалізації та індивідуальних консультацій із педагогами й психологами.

Тривале обмеження рухової активності внаслідок карантинних заходів і психоемоційний стрес, спричинений війною, негативно позначилися на фізичному розвитку школярів. Важливо не лише оцінювати поточний рівень їхньої підготовленості, а й адаптувати навчальні програми, компенсуючи втрати у фізичному розвитку. Оцінювання має базуватися на поєднанні класичних і адаптованих методик тестування, враховуючи не лише фізичні показники, а й рівень рухової активності, емоційний стан та доступ учнів до спортивної інфраструктури. Для ефективного моніторингу необхідно коригувати тестові завдання, відстежувати динаміку фізичного розвитку та враховувати індивідуальні особливості кожної дитини.

Посилити інтерес до фізичної активності можна через організацію майстер-класів і відкритих занять за участю професійних спортсменів, тренінгів і спортивних заходів із залученням школярів та батьків, а також використання цифрових технологій, зокрема мобільних додатків, онлайн-платформ та інтерактивних тренувань. Це сприятиме не лише підвищенню рівня рухової активності, а й формуванню у дітей навичок самоконтролю, відповідальності за власне здоров'я та стійкої мотивації до занять спортом.

Соціально-економічна нестабільність також впливає на фізичну підготовленість учнів. Економічні труднощі обмежують доступ до спортивних секцій, а психологічний стрес знижує мотивацію до занять. Крім того, зміни у навчальному процесі, нерегулярність уроків фізичної культури та недостатня матеріально-технічна база ускладнюють можливість реалізації ефективних програм фізичного виховання.

Ефективна оцінка фізичної підготовленості школярів має ґрунтуватися на визначенні ключових індикаторів, таких як витривалість, сила, гнучкість, координація та індекс маси тіла. Врахування цих параметрів дозволяє своєчасно виявляти негативні тенденції та коригувати навчальний процес. Використання сучасних технологій моніторингу сприятиме об'єктивному оцінюванню рівня розвитку учнів і розробці ефективних стратегій фізичного виховання.

Адаптація фізичних навантажень відповідно до індивідуальних потреб кожного учня підвищує ефективність фізичного виховання, що є особливо важливим в умовах нестабільності. Таким чином, систематичний моніторинг фізичної підготовленості школярів виступає дієвим інструментом підтримки їхнього здоров'я, формування навичок здорового способу життя та вдосконалення навчального процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. З огляду на все вищезазначене, можна зробити висновок, що оцінка фізичної підготовленості школярів у сучасних умовах потребує комплексного підходу, який поєднує традиційні та адаптивні методики тестування. Важливо здійснювати багатофакторний аналіз, що охоплює фізичні тести, моніторинг рівня рухової активності, психоемоційного стану та доступу до спортивної інфраструктури.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на вдосконалення методик оцінювання фізичного розвитку та підтримки здоров'я дітей у кризових умовах. Ключовим завданням є впровадження інноваційних технологій моніторингу, що дозволять гнучко коригувати фізичні навантаження відповідно до індивідуальних можливостей учнів.

Окрему увагу слід приділити адаптації програм фізичного виховання з урахуванням психоемоційних чинників. Перспективними напрямками залишаються розвиток дистанційного навчання, інтеграція інтерактивних платформ та дослідження довгострокових наслідків кризових ситуацій для здоров'я дітей. Реалізація цих підходів сприятиме створенню ефективних програм реабілітації та забезпеченню стійкого фізичного розвитку учнів.

Список використаних джерел

1. Бондарчук Н. Я., Круцевич Т. Ю., Погасій Л. І. Використання європейського досвіду при розробці нових концептуальних підходів до фізичного виховання українських старшокласників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2023. № 1 (52). С. 37–40.
2. Бондарчук Н.Я., Тулайдан В.Г., Тимочко О.І. Перспективи модернізації освітньої галузі України в контексті підвищення якості фізичного виховання школярів і студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота*. 2023. № 2 (53). С. 17–22.
3. Галан Я., Зорій Я. Стратегічні напрями зміцнення психофізичного стану школярів через підвищення рівня рухової активності в умовах соціальних змін та воєнного стану. *Фізична культура і спорт: науковий аспект*. 2024. С. 241–246. DOI: 10.31891/pcs.2024.1.37.
4. Герасименко С. Ю., Жигульова Е. О. Оцінка рівня фізичної підготовленості учнів 9-х класів. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 10. С. 134–142. DOI: 10.32626/2309-8082.2017-0.%p.
5. Грабик Н. Стан фізичної підготовленості учнів 5–6 класів сільської школи. *Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society*. 2016. 4(20). С. 260–263.
6. Колб М., Соловей А. Інноваційні підходи до фізичного виховання учнів в умовах воєнного стану. *Collection of Scientific Papers «ЛОГОС»*. Boston, USA, 2023. (May 26, 2023). С. 363–365. DOI: 10.36074/logos-26.05.2023.111.
7. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання: підручник для студентів вищих навчальних закладів фізичного виховання і спорту. Т. 2. Київ: Олімпійська література, 2018. 392 с.
8. Лаврик О. В. Особливості подолання стресу та дистресу у студентів під час дистанційного навчання в умовах війни. *Габітус*. 2024. Вип. 57. С. 128–133. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2024/57-2024/22.pdf>.
9. Марченко О. Ю., Холодова О. С. Дослідження фізичної підготовленості учнів молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. *Спортивна медицина, фізична терапія та ерготерапія*. 2023. № 1. С. 70–74. DOI: 10.32652/spmed.2023.1.70-74.
10. Марченко С. І., Поручіков В. В. Оцінка рухової підготовленості хлопчиків молодших класів. *Physical Education Theory and Methodology*. 2011. (7). С. 14–17. URL: <https://tmfv.com.ua/journal/article/view/723>.
11. Мелехов А. В., Масляк І. П. Фізична підготовленість дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення: збірник наукових праць*. Харків, 2018. С. 179–185.
12. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи : затв. наказом МОН від 23.10.2017 № 1407. Київ, 2017. 427 с. URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=6144>.
13. Римар О. В., Соловей А. В., Ханікянц О. В., Кізло Н. Б. Динаміка розвитку фізичних якостей учнів 8 класів в умовах пандемії COVID-19. *Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. 2022. Вип. 44. Т. 3. С. 49–54. DOI: 10.32843/2663-6085/2022/44/3.10.
14. Спіцин В. В. Оцінка рівня фізичної підготовленості учнів молодших класів загальноосвітньої школи. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2014. № 4. С. 38–44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/TMFV_2014_4_6.
15. Тюх І. А. Особливості моделювання індивідуальних показників фізичної підготовленості молодших школярів у процесі фізичного виховання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: збірник наукових праць / за ред. С. С. Єрмакова*. Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2017. № 12. С. 148–151.
16. Чижик Т. Г., Потоцька Т. Ф. Фізична підготовка дітей передшкільного та молодшого шкільного віку у контексті Нової української школи: монографія. Миколаїв: Іліон, 2020. 130 с.

References

1. Bondarchuk N. Ya., Krutsevych T. Yu., Pohasii L. I. Vykorystannia yevropeiskoho dosvidu pry rozrobttsi novykh kontseptualnykh pidkhodiv do fizychnoho vykhovannia ukraïnskykh starshoklasnykiv. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu: seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*. Uzhhorod: Hoverla, 2023. № 1 (52). S. 37–40.
2. Bondarchuk N.Ia., Tulaidan V.H., Tymochko O.I. Perspektyvy modernizatsii osvitnoi haluzi Ukrainy v konteksti pidvyshchennia yakosti fizychnoho vykhovannia shkoliariv i studentiv. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriiia «Pedahohika. Sotsialna robota*. 2023. № 2 (53). S. 17–22.

3. Halan Ya., Zorii Ya. Stratehichni napriamy zmitsnennia psyhofizychnoho stanu shkolariv cherez pidvyshchennia rivnia rukhovoї aktyvnosti v umovakh sotsialnykh zmin ta voiennoho stanu. Fizychna kultura i sport: naukovyi aspekt. 2024. S. 241–246. DOI: 10.31891/pcs.2024.1.37.
4. Herasymenko S. Yu., Zhyhulova E. O. Otsinka rivnia fizychnoi pidhotovlenosti uchniv 9-kh klasiv. Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka: Fizychno vykhovannia, sport i zdorovia liudyny. Kamianets-Podilskiy, 2017. Vyp. 10. S. 134–142. DOI: 10.32626/2309-8082.2017-0.%p.
5. Hrabuk N. Stan fizychnoi pidhotovlenosti uchniv 5–6 klasiv silskoi shkoly. Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society. 2016. 4(20). S. 260–263.
6. Kolb M., Solovei A. Innovatsiini pidkhody do fizychnoho vykhovannia uchniv v umovakh voiennoho stanu. Collection of Scientific Papers «ΛΟΗΟΣ». Boston, USA, 2023. (May 26, 2023). S. 363–365. DOI: 10.36074/logos-26.05.2023.111.
7. Krutsevych T. Yu. Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia: pidruchnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv fizychnoho vykhovannia i sportu. T. 2. Kyiv: Olimpiiska literatura, 2018. 392 s.
8. Lavryk O. V. Osoblyvosti podolannia stresu ta dystresu u studentiv pid chas dystantsiinoho navchannia v umovakh viiny. Habitus. 2024. Vyp. 57. S. 128–133. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2024/57-2024/22.pdf>.
9. Marchenko O. Yu., Kholodova O. S. Doslidzhennia fizychnoi pidhotovlenosti uchniv molodshoho shkilnoho viku v umovakh voiennoho stanu. Sportyvna medytsyna, fizychna terapiia ta erhoterapiia. 2023. № 1. S. 70–74. DOI: 10.32652/spmed.2023.1.70-74.
10. Marchenko S. I., Poruchikov V. V. Otsinka rukhovoї pidhotovlenosti khlopchykiv molodshyykh klasiv. Physical Education Theory and Methodology. 2011. (7). S. 14–17. URL: <https://tmfv.com.ua/journal/article/view/723>.
11. Melekhov A. V., Masliak I. P. Fizychna pidhotovlenist ditei molodshoho shkilnoho viku. Aktualni problemy fizychnoho vykhovannia riznykh verstv naselennia: zbirnyk naukovykh prats. Kharkiv, 2018. S. 179–185.
12. Navchalna prohrama z fizychnoi kultury dlia zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv 5–9 klasy : zatv. nakazom MON vid 23.10.2017 № 1407. Kyiv, 2017. 427 s. URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=6144>.
13. Rymar O. V., Solovei A. V., Khanikiants O. V., Kizlo N. B. Dynamika rozvytku fizychnykh yakosteı uchniv 8 klasiv v umovakh pandemii COVID-19. Prychornomorskyi naukovo-doslidnyi instytut ekonomiky ta innovatsii. Naukovyi zhurnal «Innovatsiina pedahohika». 2022. Vyp. 44. T. 3. S. 49–54. DOI: 10.32843/2663-6085/2022/44/3.10.
14. Spitsyn V. V. Otsinka rivnia fizychnoi pidhotovlenosti uchniv molodshyykh klasiv zahalnoosvitnoi shkoly. Teoriia ta metodyka fizychnoho vykhovannia. 2014. № 4. S. 38–44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/TMFV_2014_4_6.
15. Tiukh I. A. Osoblyvosti modeliuвання individualnykh pokaznykiv fizychnoi pidhotovlenosti molodshyykh shkolariv u protsesi fizychnoho vykhovannia. Pedahohika, psyhohohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu: zbirnyk naukovykh prats / za red. S. S. Yermakova. Kharkiv: KhDADM (XXPI), 2017. № 12. S. 148–151.
16. Chyzhyk T. H., Pototska T. F. Fizychna pidhotovka ditei peredshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku u konteksti Novoi ukrainskoi shkoly: monohrafiia. Mykolaiv: Ilion, 2020. 130 s.

| Матеріал надійшов до редакції: 19.03.2025 р. | Прийнято до друку: 01.04.2025 р. | Опубліковано: 30.04.2025 р. |





” Семенець С., Семенець Л. Особистісно-психологічний вимір математичної компетентності здобувачів освіти: структурно-математичне мислення. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 4. С. 68-73. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-009>.

Semenets S., Semenets L. Osobystisno-psykhologichnyi vymir matematychnoi kompetentnosti здобувачів освіти: структурно-математичне мислення [Personal-psychological dimension of the student's mathematical competence: structural-mathematical thinking]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 4. S. 68-73. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-009>.

УДК 378.147:51

DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i4-009

Сергій СЕМЕНЕЦЬ

Державний університет «Житомирська політехніка», Україна
<https://orcid.org/0000-0003-2733-0539>
sergij.semenetss@gmail.com

Лариса СЕМЕНЕЦЬ

Державний університет «Житомирська політехніка», Україна
<https://orcid.org/0000-0002-2957-0504>
larisasemenets08@gmail.com

ОСОБИСТІСНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: СТРУКТУРНО-МАТЕМАТИЧНЕ МИСЛЕННЯ

Анотація. У роботі студіюється структурно-математичне мислення здобувачів освіти як один із засадничих структурних компонентів особистісно-психологічного виміру математичної компетентності. З огляду на декартову реалізацію внутрішнього прояву математичної компетентності структурно-математичне мислення поєднується з пам'яттю на математичний матеріал, досвідом математичної діяльності, самосвідомістю (я-концепцією особистості) та математичними здібностями. Зроблено змістовий аналіз досліджуваного феномену, послуговуючись системним аналізом встановлено його складники, окреслено типологічні характеристики. Встановлено, що в понятійно-категоріальному сегменті структурно-математичне мислення є різновидом теоретичного, в якому втілюється специфіка математичного відображення дійсності, аксіоматичний і конструктивний методи побудови теорії. Обґрунтовано, що присутні структурно-функціональні характеристики структурно-математичного мислення репрезентують компоненти математичної структури. Так у роботі забезпечено відповідність дедуктивній суті математики, а також зроблено акцент на феноменологічній характеристиці структурно-математичного мислення – психічному процесі відображення дійсності відповідно до змістових компонентів математичної структури. З'ясовано, що впровадження такої логічної схеми в процес навчання математики передбачає використання структурно-математичного аналізу навчального матеріалу як змістово-теоретичної дії та водночас різновиду системного аналізу. Послуговуючись діяльнісним підходом, у дослідженні встановлено операційний склад, а також створено модель, що висвітлює перебіг структурно-математичного мислення здобувачів освіти. Його класифікаційною основою послугували окреслені в роботі змістово-теоретичні дії. Це дозволило виокремити такі різновиди структурно-математичного мислення: аналітичний, абстрагуювальний, узагальнювальний, планувальний і рефлексивний.

Ключові слова: математична компетентність; особистісно-психологічний вимір; структурно-математичне мислення здобувачів освіти; змістово-теоретичні дії; типологічні характеристики.

Sergii SEMENETS

Zhytomyr Polytechnic State University, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-2733-0539>
sergij.semenetss@gmail.com

Larysa SEMENETS

Zhytomyr Polytechnic State University, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-2957-0504>
larisasemenets08@gmail.com

PERSONAL-PSYCHOLOGICAL DIMENSION OF THE STUDENT'S MATHEMATICAL COMPETENCE: STRUCTURAL-MATHEMATICAL THINKING

Abstract. The paper delves into the students' structural-mathematical thinking as a pivotal structural element of the personal-psychological dimension of mathematical competence. Given the Cartesian implementation of the internal manifestation of mathematical competence, structural-mathematical thinking is combined with retention for mathematical material, experience of mathematical activity, self-awareness (self-concept of the individual) and mathematical abilities. A content analysis of the phenomenon under study was carried out using systemic analysis, thus its components were established and typological characteristics were outlined. It was found that in the conceptual-categorical segment, structural-mathematical thinking is a type of theoretical thinking, which embodies the specifics of mathematical reflection of reality, axiomatic and constructive methods of theory construction. Further, it was substantiated that the essential structural-functional characteristics of structural-mathematical thinking represent the components of the mathematical structure. Thus, the work ensures compliance with the deductive essence of Mathematics, and also emphasizes the phenomenological characteristics of structural-mathematical thinking – the mental process of reflecting reality in accordance with the content components of the mathematical structure. The introduction of such a logical scheme into the process of teaching Mathematics involves the use of structural-mathematical analysis of educational material as a content-theoretical action and at the same time a type of systemic analysis. Drawing on the activity approach, the study established an operational structure, while also creating a model that highlights the course of students' structural-mathematical

thinking. Its classification basis was the content-theoretical actions outlined in the paper. This allowed us to distinguish the following types of structural-mathematical thinking: analytical, abstract, generalizing, planning and reflective.

Keywords: mathematical competence; personal-psychological dimension; students' structural-mathematical thinking; content-theoretical actions; typological characteristics.

Постановка проблеми. Результати останнього зовнішнього незалежного оцінювання, а також підсумки національних мультипредметних тестувань в Україні засвідчують необхідність оновлення цілей і змісту математичної освіти, нагальну потребу новітнього наукового переосмислення методологічних засад, методик і технологій навчання математики. Прийнятий на загальнодержавному рівні вектор розвитку, направлений на компетенізацію математичної освіти, передбачає сучасне студювання складних психічних процесів, з-поміж яких виокремлюємо структурно-математичне мислення як внутрішній прояв математичної компетентності, як іманентний атрибут її особистісно-психологічного виміру. Виокремлення структурно-математичного мислення в складі внутрішнього прояву математичної компетентності зумовлює нагальність розроблення змістового та процесуального компонентів методики компетентнісного навчання математики. Однак дотепер усталеною є освітня практика, коли методика компетентнісної математичної освіти підмінюється традиційною методикою формування математичних знань, а проблема розвитку структурно-математичного мислення здобувачів освіти аніж не пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу. Існуючі протиріччя стосуються всіх освітніх ланок і зумовлені браком досліджень, у яких проблема розвитку структурно-математичного мислення здобувачів освіти студіюється в розрізі вчення про дуальну природу математичної компетентності (її зовнішні та внутрішні прояви) й теорії розвивального навчання математики. До проблемного поля дослідження відносимо питання змісту, структури, типології структурно-математичного мислення, а також особливості його перебігу в навчанні математики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Змістовий аналіз наукових праць дозволяє дійти висновку, що питання розвитку окремих показників особистісно-психологічного виміру математичної компетентності перебувають у фокусі сучасних педагогічних досліджень. Осібні наукові роботи присвячуються:

- розвитку креативного мислення здобувачів освіти в навчанні елементарної математики (на прикладі онлайн-курсу) [1];
- розвитку математичного уявлення учнів закладів загальної середньої освіти під час розв'язування задач з геометрії на основі когнітивного стилю пізнання [2];
- актуалізації високого рівня математичних здібностей учнів середньої школи засобами рефлексивної абстракції (на прикладі вивчення квадратних рівнянь) [3];
- розвитку логічного мислення старшокласників в умовах реалізації проблемного підходу до навчання математики [4];
- впливу змісту математики на стійкий розвиток мислення молодого покоління [6];
- феноменологічним характеристикам кліпового мислення в умовах навчально-пізнавальної діяльності учнів природничого та фізико-математичного профілів освіти [8];
- розвитку математичних здібностей учнів у Новій українській школі [9];
- професійно-педагогічній готовності до розвитку математичних здібностей здобувачів освіти [10].

У рамках окресленої загальної психолого-педагогічної проблеми на часі вивчення внутрішніх проявів математичної компетентності, як-от її особистісно-психологічного виміру, однією із основних характеристик якого слугує структурно-математичне мислення.

Мета дослідження – розкрити зміст, структуру, типологічні характеристики структурно-математичного мислення здобувачів освіти, а також висвітлити його перебіг у навчанні математики.

Методи дослідження. Для досягнення мети в роботі використано матеріали монографічного дослідження [7] та застосовано такі методи наукового пізнання: теоретичний і системний аналіз (у розкритті змісту, структури й типологічних характеристик структурно-математичного мислення, у висвітленні його місця в особистісно-психологічному вимірі математичної компетентності), абстрагування і моделювання (при побудові моделі перебігу структурно-математичного мислення), ранжування (при визначенні ієрархії змістово-теоретичних дій у досліджуваному феномені), класифікація (задля встановлення типів структурно-математичного мислення), змістового узагальнення (у формулюванні висновків).

Виклад основного матеріалу дослідження. Предмет дослідження передбачає висвітлення родової категорії – поняття «теоретичне мислення». Теоретичне мислення – це різновид пізнавальної діяльності людини та водночас здібність суб'єкта відображати об'єктивну реальність, що забезпечують відшукання закономірностей становлення та розвитку об'єктів пізнання, передбачають формулювання наукових понять і формування системних знань. Основу теоретичного мислення складають змістово-теоретичні дії: аналіз, абстрагування, узагальнення, планування та рефлексія.

За результатами аналізу та абстрагування створюється модель, у якій відображаються істотні зв'язки та відношення об'єкта пізнання. Така модель дозволяє подумки його перенести в умови, де він не перебував, а відтак уможливорює дослідження об'єкта в усебічних проявах, зв'язках і відношеннях. Саме тому моделювання як непрямий, опосередкований метод дослідження виконує засадничу роль у вивченні теоретичного матеріалу. Завдяки такому методу створюється реальне підґрунтя для подальшого сходження від абстрактного (загального) до конкретного (часткового), що цілком відповідає дедуктивній суті математики, як-от аксіоматичному та конструктивному методам побудови теорії, процесу мислення під час розв'язування задач.

Мислительна дія узагальнення забезпечує взаємозв'язок загального та одиничного. Один із його різновидів – змістове узагальнення – розкриває зміст предмета вивчення, встановлює закономірності його розвитку. Виконати змістове узагальнення – це відкрити закономірність, відшукати зв'язок одиничного всередині цілого. Отож у навчанні математики мають бути не тільки дефініції понять, але й ті задачі, що розкривають їх походження. Вирішення проблеми походження математичних знань – одне з ключових завдань компетентнісної математичної освіти.

Планування – це компонент у структурі теоретичного мислення, який забезпечує наперед визначений порядок дій (операцій) задля досягнення цілі. Змістове планування дозволяє передбачити результат, зробити його попередній аналіз, а отже, мінімізувати можливість помилок. Відтак змістове планування тісно пов'язується з моделюванням – створенням мислительної моделі (структури) способу розв'язання як однієї з форм абстракції. Здатність здобувача освіти до орієнтовного плану дій, до змістового планування процесу розв'язування задач характеризує його як суб'єкта учіння математики з теоретичним типом мислення.

У структурі теоретичного мислення важливу роль відіграє рефлексія (від латинського *reflexio* – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів). Завдяки їй актуалізуються такі вміння та якості особистості: виконувати самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію та самооцінку процесу учіння; висувати гіпотези, їх доводити чи спростовувати; обмірковувати власні дії та дії членів референтної групи; ставити питання та самостійно шукати відповіді; домагатися пояснення необхідності нових знань і вмінь; відмовлятися від установки на готові знання та наперед визначені способи мислення.

Структурно-математичним називається таке теоретичне мислення, що забезпечує відшукування закономірностей становлення і розвитку об'єктів математичного пізнання та ґрунтується на понятті «математична структура». Названий різновид пізнавальної діяльності передбачає таку логічну схему:

1. Перераховуються назви об'єктів, що вивчаються в теорії і вважаються основними (неозначуваними, первісними).

2. Називаються основні відношення, у яких можуть перебувати основні поняття і які вважаються вихідними.

3. Формулюються аксіоми, тобто твердження, які приймаються без доведення. Аксіоми описують основні відношення між основними поняттями або стверджують існування деяких основних понять.

4. Строго означається кожне поняття математичної теорії.

5. Здійснюється строге доведення кожного твердження (теореми), яке не є аксіомою. Доведення здійснюється шляхом логічних міркувань (за законами логіки) з використанням прийнятих аксіом і доведених раніше тверджень.

6. Згідно з логікою сходження від абстрактного до конкретного застосовується теорія – розв'язуються задачі.

7. Забезпечується рефлексія математичного пізнання – виконуються самоаналіз, самоконтроль, самокорекція та самооцінка.

Упровадження такої логічної схеми в процес навчання математики передбачає використання структурно-математичного аналізу навчального матеріалу як змістово-теоретичної дії та різновиду системного аналізу. Згідно з діяльнісним підходом до його складу входять операції, що забезпечують: обґрунтування теоретико-методологічних основ навчального матеріалу; з'ясування основних математичних понять, відношень і їх властивостей (аксіом) згідно з поняттям математичної структури; визначення структури системи означувальних понять і відношень, з'ясування способів їх введення (означення); виділення основних теорем (ознак, властивостей, критеріїв), обґрунтування їх структури, способів і методів доведення; строге математичне обґрунтування виконуваних перетворень (алгебричних, трансцендентних, геометричних); виокремлення основних типів задач, їх структури, прийомів, способів та методів розв'язування; рефлексію засвоєння змісту математики.

Зважаючи на те, що зміст математики складають два крупні блоки (теоретичний матеріал і задачі), перебіг структурно-математичного мислення репрезентує схема, представлена на рис. 1.

У дослідженні класифікаційною основою структурно-математичного мислення слугують окреслені змістово-теоретичні дії. Розрізнятимемо такі його різновиди: аналітичний, абстрагувальний, узагальнювальний, планувальний і рефлексивний.

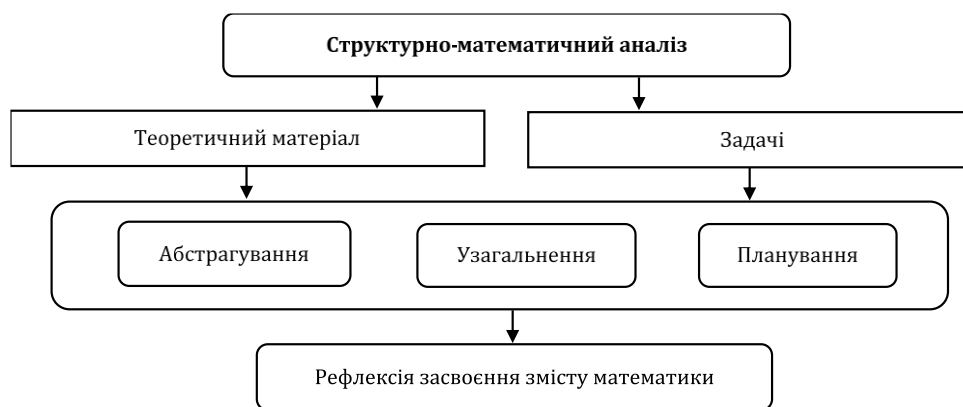


Рис. 1. Перебіг структурно-математичного мислення

Аналітичний тип – характеризує структурно-математичне мислення, за якого ретельно виконується структурно-математичний аналіз навчального матеріалу як теоретичної, так і задачної складових.

Абстрагувальний тип – окреслює структурно-математичне мислення, що вирізняється відволіканням від неістотних з погляду математики властивостей і фокусуванням уваги на істотних. Неодмінним атрибутом такого типу є математичне моделювання задачних ситуацій.

Узагальнювальний тип – представляє структурно-математичне мислення, що забезпечує змістове узагальнення математичного матеріалу, опанування методологією математики, мисленнєве «схоплення» типової формальної структури (алгоритму розв’язання) на основі одного часткового випадку.

Планувальний тип – висвітлює структурно-математичне мислення, присутньою характеристикою якого є змістове планування процесу розв’язування задач, складання алгоритмічних і евристичних приписів, формування орієнтовного плану дій у навчанні математики.

Рефлексивний тип структурно-математичного мислення характеризується домінуванням рефлексії в навчанні математики, самопізнанням суб’єкта навчально-математичної діяльності, пізнавальною зорієнтованістю на розуміння математичного матеріалу.

З огляду на декартову реалізацію тривимірної структури внутрішнього прояву математичної компетентності здобувачів освіти структурно-математичне мислення поєднується з пам’яттю на математичний матеріал, досвідом математичної діяльності, самосвідомістю (я-концепцією особистості в математичній діяльності) та математичними здібностями. Згідно з системним підходом так утворюється цілісна підсистема – особистісно-психологічний вимір математичної компетентності здобувачів освіти [7].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, формулюємо такі висновки:

1. До проблемного поля відноситься саєнтифікація математичної освіти щодо змісту, структури, типологічних характеристик структурно-математичного мислення здобувачів освіти як іманентного атрибуту їхньої математичної компетентності, складника особистісно-психологічного виміру. Отож проблема розвитку структурно-математичного мислення здобувачів освіти має тісно пов’язуватися з реалізацією компетентнісного підходу.

2. До структурно-математичного належить різновид теоретичного мислення, яке забезпечує відшукання закономірностей становлення і розвитку об’єктів математичного пізнання та ґрунтується на понятті «математична структура». Така пізнавальна діяльність передбачає логічну схему, згідно з якою встановлюється математична структура змісту, виконується структурно-математичний аналіз навчального матеріалу. З погляду діяльнісного підходу перебіг структурно-математичного мислення забезпечується змістово-теоретичними діями, до яких належать аналіз, абстрагування, узагальнення, планування, рефлексія.

3. У особистісно-психологічному вимірі математичної компетентності структурно-математичне мислення поєднується з пам’яттю на математичний матеріал, досвідом математичної діяльності, самосвідомістю та математичними здібностями. Завдяки такому поєднанню утворюється цілісна підсистема, що характеризує внутрішній прояв математичної компетентності.

4. Класифікаційною основою структурно-математичного мислення здобувачів освіти слугують змістово-теоретичні дії, що дозволило виокремити такі його різновиди: аналітичний, абстрагувальний, узагальнювальний, планувальний і рефлексивний.

Розробленню діагностичного інструментарію, виявленню різновидів структурно-математичного мислення здобувачів освіти, їхнім пізнавальним орієнтирам у навчанні математики будуть присвячені подальші дослідження.

Список використаних джерел

1. Achkan V. V., Vlasenko K. V., Chumak O. O., Sitak I. V., Kovalenko D. A. Model of learning the online course "Creative Thinking through Learning Elementary Maths". *XIV International Conference on Mathematics, Science and Technology Education. Journal of Physics: Conference Series*, 2022. Vol. 2288. No. 012020. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2288/1/012020>.
2. Adnan S., Dwi J., Raden S. Student's Mathematical Representation in Solving Geometry Problems Based on Cognitive Style. *Mathematics, Informatics, Science and Education International Conference (MISEIC). Journal of Physics: Conference Series*, 2019. Vol. 1417. No. 012049. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1417/1/012049>.
3. Cahyani L., Masriyah E., Budi R. Students' reflective abstraction of middle school in reconstructing quadratic equation concept based on high mathematical ability. *Mathematics, Informatics, Science and Education International Conference (MISEIC). Journal of Physics: Conference Series*, 2019. Vol. 1417. No. 012044. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1417/1/012044>.
4. Lovianova I. V., Kaluhin R. Yu., Kovalenko D. A., Rovenska O. G., Krasnoshchok A. V. Development of logical thinking of high school students through a problem-based approach to teaching mathematics. *XIV International Conference on Mathematics, Science and Technology Education. Journal of Physics: Conference Series*, 2022. Vol. 2288. No. 012021. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2288/1/012021>.
5. Palengka I., Juniati D., Creative A. Mathematical Reasoning of Prospective Teachers in Solving Problems Reviewed Based on Working Memory Capacity. *Mathematics, Informatics, Science and Education International Conference (MISEIC). Journal of Physics: Conference Series*, 2019. Vol. 1417. No. 012055. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1417/1/012055>.
6. Santiago Carrillo M.C., Vergel Ortega M., Rojas Suarez J.P. Mathematics, resilience and development of thinking of youth. *III International Meeting of Mathematical Education. Journal of Physics: Conference Series*, 2019. Vol. 1408. No. 012012. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1408/1/012012>.
7. Semenets S., Semenets L. *Innovative technologies in mathematics education. Modern science: prospects, innovations and technologies*: Scientific monograph. Part 2. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2024. P. 323-377.
8. Shestopalova P., Goncharova T. Yu. The phenomenon of "clip thinking" in the educational and cognitive activities of students of natural and physical-mathematical educational profile. *XIV International Conference on Mathematics, Science and Technology Education. Journal of Physics: Conference Series*, 2022. Vol. 2288. No. 012036. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2288/1/012036>.
9. Масюк О. Р. Розвиток математичних здібностей учнів у Новій українській школі. *Новий колегіум*. 2019. №1. С. 34-38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NovKol_2019_1_9.
10. Семенець Л. М., Семенець С. П. Технологія формування професійно-педагогічної готовності до розвитку математичних здібностей здобувачів освіти: результати формувального етапу педагогічного експерименту. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Видавничий дім «Гельветика». 2024. Випуск 69. Том 2. С. 140-143.

References

1. Achkan V. V., Vlasenko K. V., Chumak O. O., Sitak I. V., Kovalenko D. A. Model of learning the online course "Creative Thinking through Learning Elementary Maths". *XIV International Conference on Mathematics, Science and Technology Education. Journal of Physics: Conference Series*, 2022. Vol. 2288. No. 012020. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2288/1/012020>.
2. Adnan S., Dwi J., Raden S. Student's Mathematical Representation in Solving Geometry Problems Based on Cognitive Style. *Mathematics, Informatics, Science and Education International Conference (MISEIC). Journal of Physics: Conference Series*, 2019. Vol. 1417. No. 012049. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1417/1/012049>.
3. Cahyani L., Masriyah E., Budi R. Students' reflective abstraction of middle school in reconstructing quadratic equation concept based on high mathematical ability. *Mathematics, Informatics, Science and Education International Conference (MISEIC). Journal of Physics: Conference Series*, 2019. Vol. 1417. No. 012044. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1417/1/012044>.
4. Lovianova I. V., Kaluhin R. Yu., Kovalenko D. A., Rovenska O. G., Krasnoshchok A. V. Development of logical thinking of high school students through a problem-based approach to teaching mathematics. *XIV International Conference on Mathematics, Science and Technology Education. Journal of Physics: Conference Series*, 2022. Vol. 2288. No. 012021. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2288/1/012021>.
5. Palengka I., Juniati D., Creative A. Mathematical Reasoning of Prospective Teachers in Solving Problems Reviewed Based on Working Memory Capacity. *Mathematics, Informatics, Science and Education International Conference (MISEIC). Journal of Physics: Conference Series*, 2019. Vol. 1417. No. 012055. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1417/1/012055>.
6. Santiago Carrillo M.C., Vergel Ortega M., Rojas Suarez J.P. Mathematics, resilience and development of thinking of youth. *III International Meeting of Mathematical Education. Journal of Physics: Conference Series*, 2019. Vol. 1408. No. 012012. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1408/1/012012>.
7. Semenets S., Semenets L. *Innovative technologies in mathematics education. Modern science: prospects, innovations and technologies*: Scientific monograph. Part 2. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2024. P. 323-377.
8. Shestopalova P., Goncharova T. Yu. The phenomenon of "clip thinking" in the educational and cognitive activities of students of natural and physical-mathematical educational profile. *XIV International Conference on Mathematics, Science and Technology Education. Journal of Physics: Conference Series*, 2022. Vol. 2288. No. 012036. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2288/1/012036>.
9. Masiuk O. R. Rozvytok matematychnykh zdbnostej uchniv u Novij ukrains'kij shkoli. [Development of students' mathematical abilities in the New Ukrainian School]. *Novyj kolehium*. 2019. №1. P. 34-38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NovKol_2019_1_9. [in Ukrainian].

10. Semenets' L. M., Semenets' S. P. Tekhnolohiia formuvannia profesijno-pedahohichnoi hotovnosti do rozvytku matematychnykh zdibnostej zdobuvachiv osvity: rezul'taty formuval'noho etapu pedahohichnoho eksperymentu. [The technology of formation of professional and pedagogical readiness for the development of mathematical abilities of students of education: the results of the formative stage of the pedagogical experiment]. *Innovatsijna pedahohika. Naukovyj zhurnal. Vydavnychyj dim «Hel'vetyka», 2024. Vypusk 69. Tom 2. P. 140-143. [in Ukrainian].*

| Матеріал надійшов до редакції: 05.03.2025 р. | Прийнято до друку: 27.03.2025 р. | Опубліковано: 30.04.2025 р. |



This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0).



Цегельник Т., Поліщук В. Використання ігор у розвитку вербально-логічного мислення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 4. С. 74-78. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-010>.

Tsehelnyk T., Polishchuk V. Vykorystannia ihor u rozvytku verbalno-lohichnoho myslennia u ditei molodshoho shkilnoho viku z porushenniamy movlennia [The use of games in the development of verbal and logical thinking in primary school children with speech disorders]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 4. S. 74-78. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-010>.

УДК 376.36:371.337:159.922.7

DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i4-010

Тетяна ЦЕГЕЛЬНИК

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-7643-0208>

sveettana@ukr.net

Віра ПОЛІЩУК

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-4119-4329>

polvira1951@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ІГОР У РОЗВИТКУ ВЕРБАЛЬНО-ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Анотація. Пріоритетом освіти наразі позиціонується індивідуальний розвиток дитини як основна цінність освітнього впливу. Психолого-педагогічне підґрунтя організації навчально-виховного процесу в межах молодшої школи має акцентувати зусилля на активному розвитку дітей, забезпеченні сприятливих умов для комунікації, опанування дітьми стійких навичок вербально-логічного мислення. Особливої ваги зазначене набуває в контексті психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами. Метою дослідження є аналіз потенціалу ігрових педагогічних технологій для розвитку вербально-логічного мислення у межах корекційно-розвивальної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. У дослідженні обґрунтовано, що феномен мислення позиціонується важливою психічною компонентою, що володіє тісним взаємозв'язком з усіма пізнавальними процесами та формує основу не лише інтелектуальному потенціалу дитини, але й її загального розвитку. Встановлено, що на відміну від дітей із нормотиповим психофізичним розвитком, для дітей із порушеннями мовлення характерними є зниження продуктивності мисленневих процесів у ході виконання вербальних завдань та безпосередня залежність процесів мисленневої діяльності від специфічних мовленневих порушень. Досліджено аспекти впливу психологічних чинників на мовленнєвий розвиток та логічне мислення дітей молодшого шкільного віку. У дослідженні проведено теоретичний аналіз сучасних наукових джерел із досліджуваної проблематики. Окреслено основні параметри та методи дослідження, що ідентифікують рівень розвитку вербально-логічного мислення у дітей. Встановлено, що розвиток вербально-логічного мислення спрямований на опанування дітьми вмінь класифікації, узагальнення слів за типовими ознаками предметів, а також відповідної аналітики та формування висновків. Досліджено роль ігор у розвитку вербально-логічного мислення. Доведено, що гейміфікація володіє значним потенціалом в контексті формування сприятливого психологічного середовища у процесі навчання, сприяє розвитку не лише вербально-логічних мисленневих процесів, але й комунікаційної компетентності дітей з порушеннями мовлення, що гарантує більш успішну їх соціалізацію.

Ключові слова: розвиток; вербально-логічне мислення; діти з порушеннями мовлення; психолого-педагогічний супровід; ігри; гейміфікація.

Tetiana TSEHELNYK

Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-7643-0208>

sveettana@ukr.net

Vira POLISHCHUK

Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-4119-4329>

polvira1951@gmail.com

THE USE OF GAMES IN THE DEVELOPMENT OF VERBAL AND LOGICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. The priority of education is currently positioned by the individual development of the child as the main value of educational influence. The psychological and pedagogical basis of the organization of educational process within the junior school should emphasize the efforts on the active development of children, ensuring favorable conditions for communication, mastering children of persistent skills of verbal-logical thinking. Particular weight is given in the context of psychological and pedagogical support of children with special educational needs. The purpose of the study is to analyze the potential of game pedagogical technologies for the development of verbal-logical thinking within correction and developmental work with young children with speech disorders. The study substantiates that the phenomenon of thinking is positioned by an important mental component, which has a close relationship with all cognitive processes and will form the basis not only of the intellectual potential of the child, but also its overall development. It is established that, unlike children with normotyp psychophysical development, children with speech disorders are characterized by a decrease in the productivity of thinking processes in the course of verbal tasks and the direct dependence of thinking processes on specific speech disorders. The aspects of the influence of psychological factors on speech development and logical thinking of young school children are investigated. The study conducted a theoretical analysis of modern scientific sources on the problems under study. The basic parameters and methods of research identify the level of development of

verbal-logical thinking in children are outlined. It is established that the development of verbal-logical thinking is aimed at mastering children's skills, generalization of words on typical features of subjects, as well as appropriate analytics and conclusions. The role of games in the development of verbal-logical thinking is investigated. It is proved that gamification has considerable potential in the context of the formation of a favorable psychological environment in the process of learning, contributes to the development of not only verbal-logical thinking processes, but also the communication competence of children with speech disorders, which guarantees their more successful socialization.

Keywords: *development; verbal-logical thinking; children with speech disorders; psychological and pedagogical support; games; Gamification.*

Постановка проблеми. На сьогодні спостерігається суттєве зростання випадків тяжких порушень мовлення у дітей молодшого шкільного віку, що супроводжуються деструктивними змінами в алгоритмі розвитку та специфічною проблематикою адаптації. Не зважаючи на достатній рівень розумового розвитку, у дітей з мовленнєвими порушеннями формується вторинне відставання процесів розвитку, що тісно пов'язане із поступом вербально-логічного мислення.

Із метою ефективної корекції зазначених порушень необхідною позиціонується реалізація комплексної психологічно-корекційної роботи, що включає інноваційні педагогічні технології та підходи. Гра є органічним заняттям дітей молодшого шкільного віку. Гейміфікація в контексті розвитку вербально-логічного мислення спроможна реально підвищити рівень комунікативних умінь, навичок соціальної поведінки та загальний рівень навченості учнів з порушеннями мовлення. Зважаючи на статистику зростання кількості дітей досліджуваної категорії, питання використання потенціалу гейміфікації виходить за межі інклюзії та вимагає розширеного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-методологічну основу розвитку педагогічного потенціалу ігрових технологій закладено вченими, що зосереджені на аналізі тенденцій та кращих практик у сфері психолого-педагогічного супроводу та корекційно-розвивальної роботи в межах інклюзивного освітнього середовища. Зокрема, в роботах С. O'Reilly та ін. [9], М. Marić та М. Sakač [7, 8], С. Aras та D. Aslan [2] розглядається варіативність інноваційного педагогічного інструментарію в контексті роботи з дітьми, що страждають від мовленнєвих порушень, L. Kelley [4], V. Saag та ін. [11] визначають пріоритети інклюзивного навчання в умовах глобалізації та діджиталізації; J. Kaderavek, V. Henbest [3] вивчають можливості психолого-педагогічного супроводу дитини молодшого шкільного віку з особливими потребами в різних аспектах розвитку мислення.

Профільні вузькогалузеві дослідження реалізовані вченими E. Peristeri, M. Andreou [10], B. Avital та ін. [1], Y. Liu та ін. [5], R. Maog та ін. [6], B. Thornhill-Miller та ін. [12]. Дослідниками встановлено, що найбільшу ефективність гейміфікація проявляє саме у разі зорієнтованості на формування вербально-логічного мислення, а її основними передумовами є забезпечення індивідуального і диференційованого підходу до навчального процесу, максимальне залучення наочності, інтерактивності, вербалізації.

Публікації сучасних авторів дозволяють змогу отримати цілісне уявлення про існуючі підходи використання ігрових технологій у корекційно-розвивальній педагогічній діяльності. Водночас, потенціал гейміфікації в контексті розвитку вербально-логічного мислення вивчений недостатньо.

Мета дослідження. Метою дослідження є аналіз потенціалу ігрових педагогічних технологій для розвитку вербально-логічного мислення у межах корекційно-розвивальної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення.

Методи дослідження. Теоретико-методологічною основою дослідження позиціонується низка напрацювань з проблематики розвитку дітей з порушеннями мовлення у міждисциплінарному контексті. У процесі дослідження було застосовано ряд загальних наукових методів, зокрема – аналіз та синтез; порівняння; структурно-логічний метод. Інформаційну базу дослідження становлять матеріали науково-практичних конференцій та публікації щодо проблем розвитку молодших школярів з порушеннями мовлення, педагогічні, логопедичні та медичні посібники.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування та розвиток особистості у молодшому шкільному віці в освітньому середовищі включає такі фази, як індивідуалізація – прояв власних індивідуальних здібностей та характерних особливостей; адаптація – пристосування до нових соціальних умов; інтеграція – долучення до групи ровесників. У контексті розвитку дітей з порушеннями мовлення рішення в шкільному освітньому процесі спрямовані, першочергово, на психологічний розвиток і соціалізацію дітей.

Мислення позиціонується важливим психічним процесом в онтогенезі розвитку дитини, що дозволяє формувати навички вирішення проблемних питань, опанування нової інформації, усвідомлення структурних взаємозв'язків навколишньої дійсності, розвиток соціальної та пізнавальної компетентностей. При цьому, що в період молодшого шкільного віку спостерігається тісний зв'язок між мовленням та мисленням, а тому важливим педагогічним завданням визначається всебічне сприяння розвитку вербалізованого мислення та моделювання його навичок у ході навчальних занять [5].

Дидактичні ігри та інші форми гейміфікації володіють рядом визначених переваг:

- дозволяють засвоювати навчальний матеріал в доступній ігровій формі;
- сприяють імплементації засвоєних умінь, навичок у повсякденній діяльності;
- допомагають розкрити значення навчального матеріалу за допомогою зорової невербальної наочності;
- сприяють розвитку комунікативних навичок в процесі навчання;
- дозволяють швидше та точніше запам'ятовувати навчальний матеріал;
- підвищують вмотивованість, дають змогу здобувачам освіти зосередитись на особистому ритмі навчального процесу;
- у партнерській та груповій формах взаємодії розвивають комунікативні навички (обмін думками, парні інтерв'ю, читання зигзагом), а в колективній формі – передбачають взаємодію усього колективу [2].

Організація освітнього процесу у форматі ігрової діяльності сприяє розвитку у дитини здатності адекватно оцінювати партнерів в грі, вміти узгоджувати з ними свої дії, не порушуючи при цьому правил, надавати необхідну допомогу, бути доброзичливим, зважати на думку інших, не ущемляючи їх прав. Психолого-педагогічний супровід, при цьому, повинен передбачати розвиток правил колективної поведінки дітей і звичок цієї поведінки в процесі шкільного виховання. Такий підхід допомагає дітям усвідомити необхідність діяти згідно даним правилам, допомагає виробити оцінку власної поведінки з точки зору належної поведінки, заснованого на думці колективу. Саме усвідомлення цих правил поведінки стимулює долати своє небажання, тренує цілеспрямованість і планомірність вольових дій.

Ігрові техніки в загальній концепції організації освітнього процесу в молодшій школі сприяють глибокому засвоєнню мовного матеріалу та його осмисленому застосуванню в мовленнєвій практиці, одночасно виконуючи функції розвитку фонематичного слуху та орфографічної уважності. Дидактична гра визначається як ключовий метод навчання комунікативним навичкам, що відзначається традиційністю та інноваційністю в рамках ненасильницького виховання [8].

Рольові ігри служать засобом глибокого розвитку особистості, ставлячи дітей в умови, що імітують реальні життєві ситуації, і спонукають до перегляду власних взаємодій, що сприятливо впливає на розвиток навичок ненасильницького спілкування, поліпшують психологічний стан дитини, допомагають пропрацювати складні чи нерозв'язані досі ситуації. Все це сприяє успішному поступу дітей з порушеннями мовлення в соціально-психологічній адаптації в умовах шкільного освітнього середовища [1].

У разі ефективного застосування засобів гейміфікації у дітей на основі образного мислення розвивається словесно-логічне мислення, яке дозволяє сприймати та абстрактно вирішувати вербальний рівень завдань. Окрім того, мовлення підтримує складні міркування шляхом активного безпосереднього впливу вербальної пам'яті.

У контексті розвитку вербально-логічного мислення ігрові завдання повинні бути спрямовані на узагальнення предметів та абстрактних явищ, класифікацію предметів за спільними ознаками, розуміння змісту текстів, усвідомлення переносного значення слів [10]. Реалізація зазначених завдань вимагає спільного функціонування психічних процесів: уваги, сприймання, пам'яті, мислення та мовлення, неузгодженість яких зумовлює виникнення помилок мисленнєво-логічного характеру.

У разі оптимальної концепції комплексності та системності, ігри, з часом, долучаються до самостійної ігрової діяльності дітей, що суттєво стимулює інтерес до мовленнєвих завдань, знімає емоційну напругу під час спілкування в процесі соціалізації. Комплексна ігрова методологія максимально адаптована для інтенсифікації пізнавальної діяльності та вповні корелюється із психофізичними можливостями дітей [6]. Окреслений підхід до формування структурно-функціональної моделі занять дає змогу створити ефект стійкої уваги та суттєво підвищує, таким чином, результативність засвоєння навичок та умінь.

Розвиток вимови – це не лише фізичний аспект, а й розвиток слухового сприймання, координації рухів мовленнєвого апарату, розвиток фонематичного слуху. Тому програми для дітей з системними порушеннями мовлення часто поєднують у собі різні методи і підходи. Підбір конкретного розвивального ігрового інструментарію на основі результатів експериментальної роботи дозволить збільшити ефективність навчання та підвищити інтерес дітей до логопедичних занять. Такий підхід сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу та розвитку не лише мовленнєвих, а й комунікаційно-соціальних навичок.

Ефективним методом є використання ігрових прийомів для стимулювання мовленнєвого процесу із одночасним розвитком вербально-логічного мислення. Гра викликає інтерес, підвищує мотивацію та залучає дітей до активного спілкування [4]. Можна створювати ігрові сценарії, де діти отримують можливість використовувати нові слова та звуки.

Також важливо надавати візуальну підтримку дитині, оскільки використання малюнків, картинок, моделей або навіть відеоматеріалів допомагає дітям краще розуміти та запам'ятовувати

правильну вимову та артикуляцію звуків. Необхідно звернути особливу увагу на сучасні дидактичні ігри, які є особливо ефективними в аспектах закріплення та систематизації навчального матеріалу, розвивають швидкість обробки інформації, увагу та пам'ять, володіють виховним впливом. При цьому, досягається максимальне залучення інструментарію спілкування, що володіє великим потенціалом в контексті реалізації практичних та навчально-виховних пріоритетів [7].

Серед інноваційних інтерактивних технологій необхідно обирати найбільш прийнятні для досліджуваної вікової групи: віртуальні ігри та онлайн-платформи, а також рольові ігри. Значного ефекту вдається досягнути за допомогою імітаційно-ігрового рольового моделювання, тобто відтворення в ігровій формі тих чи інших ситуацій. Використання потенціалу гри дає можливість створити неформальну ситуацію, організувати активну участь кожного школяра, підвищити інтерес до ситуації, що подається в ігровій формі. При цьому, гра сприяє осмисленому застосуванню отриманих знань та умінь вимови у власній практиці, засвоюючись на рівні підсвідомості [11].

На розвиток даної теми, гейміфікація сприяє ефективному формуванню в дітей креативного та критичного мислення, уміння самостійного прийняття певних рішень. У разі результативного використання, ігрові технології сприяють поступу навичок взаємодії та командної роботи, а також суттєво покращує процеси комунікації. Молодші школярі з особливими освітніми потребами в межах гри мають змогу вдосконалювати навички самоорганізації та самодисципліни, що сприяє значному підвищенню загального рівня їх навченості [6].

Загалом, ефективність розвитку вербально-логічного мислення у молодших школярів з порушеннями мовлення за допомогою гейміфікації можлива за умов:

- забезпечення відповідності програми гейміфікації в межах корекційно-розвивальної роботи встановленим нормам загальноосвітнього та інклюзивного навчання;
- урахування вікових, індивідуальних мовленнєвих та психофізичних особливостей дітей;
- інтеграції підходу індивідуалізації навчання;
- асиміляції різних елементів педагогічної техніки, а саме вербальних і невербальних методів;
- розроблення індивідуальних програм роботи із зауваженням пізнавальних можливостей та індивідуальної динаміки розвитку вербально-логічного мислення дитини;
- налагодження двостороннього емоційного контакту на основі доброзичливого ставлення до дитини, позитивної емоційної оцінки будь-якого її досягнення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Серед актуальних завдань психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі – з порушеннями мовлення, у середовищі сучасної молодшої школи особливої значущості набуває розвиток вербально-логічного мислення, що позиціонується важливим психічним процесом в онтогенезі розвитку дитини та володіє тісним взаємозв'язком з усіма пізнавальними процесами, формуючи основу не лише інтелектуальному потенціалу дитини, але й її загального розвитку.

На відміну від дітей із нормотиповим психофізичним розвитком, для дітей із порушеннями мовлення характерними є зниження продуктивності мисленнєвих процесів у ході виконання вербальних завдань та безпосередня залежність процесів мисленнєвої діяльності від специфічних мовленнєвих порушень. Розвиток вербально-логічного мислення спрямований на опанування дітьми вмінь класифікації, узагальнення слів за типовими ознаками предметів, а також відповідної аналітики та формування висновків.

При цьому, гейміфікація володіє значним потенціалом в контексті формування сприятливого психологічного середовища у процесі навчання, сприяє розвитку не лише вербально-логічних мисленнєвих процесів, але й комунікаційної компетентності дітей з порушеннями мовлення, що гарантує більш успішну їх соціалізацію. За умов ефективного застосування, ігри сприяють розвитку взаємодії у командній роботі та оптимізації комунікації між учасниками ігрового процесу. Діти вдосконалюють самоорганізацію та самодисципліну, а загальний рівень ефективності освітнього процесу підвищується, адже із початку участі в ігровому процесі учасник активно налаштовується на результативну роботу.

Список використаних джерел

1. Avital B., Hershkovitz A., Israel-Fishelson R. Associations between computational thinking and figural, verbal creativity. *Thinking Skills and Creativity*. 2023. № 50. 101417. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101417>
2. Aras C., Aslan D. The effects of "I can problem solve program" on children's perspective taking abilities. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2018. Vol. 7. № 2. P. 109–117. <https://doi.org/10.11591/ijere.v7.i2.pp109-117>.
3. Kaderavek J. N., Henbest V. S. *Language disorders in children: Fundamental concepts of assessment and intervention*. Plural Publishing, 2024.
4. Kelley L. Solution stories: A narrative study of how teachers support children's problem solving. *Early Childhood Education Journal*. 2018. Vol. 46. Iss. 3. P. 313–322. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0866-6>.

5. Liu Y., Odic D., Tang X., Ma A., Laricheva M., Chen G., Milner-Bolotin M. Effects of robotics education on young children's cognitive development: A pilot study with eye-tracking. *Journal of Science Education and Technology*. 2023. №32(3). Pp. 295-308. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10028-1>
6. Maor R., Paz-Baruch N., Grinshpan N., Milman A., Mevarech Z., Levi R., Zion M. Relationships between metacognition, creativity, and critical thinking in self-reported teaching performances in project-based learning settings. *Thinking Skills and Creativity*. 2023. № 50. 101425. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101425>
7. Marić M., Sakač M. Metacognitive components as predictors of preschool children's performance in problem-solving tasks. *Psihologija*. 2018. Vol. 51. Iss. 1. P. 1–16. <https://doi.org/10.2298/PSI161123007M>.
8. Marić M., Sakač M. Metacognition in preschool children-indicators, developmental and socioeducational differences. *Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi*. 2020. Vol. 64. Iss. 1. P. 1–17.
9. O'Reilly C., Devitt A., Hayes N. Critical thinking in the preschool classroom – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*. 2022. Vol. 46. Art. 101110. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110>.
10. Peristeri E., Andreou M. Intellectual development in young children with autism spectrum disorders: A longitudinal study. *Autism Research*. 2023. №17(3). Pp. 543-554. <https://doi.org/10.1002/aur.3089>
11. Saar V., Komulainen E., Levänen S. The significance of nonverbal performance in children with developmental language disorder. *Child Neuropsychology*. 2023. №29(2). Pp. 213-234. <https://doi.org/10.1080/09297049.2022.2077324>
12. Thornhill-Miller B., Camarda A., Mercier M., Burkhardt J. M., Morisseau T., Bourgeois-Bougrine S., Lubart T. Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*. 2023. Vol. 11(3). №54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>

References

1. Avital, B., Hershkovitz, A., & Israel-Fishelson, R. (2023). Associations between computational thinking and figural, verbal creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101417. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101417>
2. Aras, C., & Aslan, D. (2018). The effects of "I can problem solve program" on children's perspective taking abilities. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7, 2, 109–117. <https://doi.org/10.11591/ijere.v7.i2.pp109-117>.
3. Kaderavek, J. N., & Henbest, V. S. (2024). *Language disorders in children: Fundamental concepts of assessment and intervention*. Plural Publishing.
4. Kelley, L. (2018). Solution stories: A narrative study of how teachers support children's problem solving. *Early Childhood Education Journal*, 46, 3, 313–322. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0866-6>.
5. Liu, Y., Odic, D., Tang, X., Ma, A., Laricheva, M., Chen, G., ... & Milner-Bolotin, M. (2023). Effects of robotics education on young children's cognitive development: A pilot study with eye-tracking. *Journal of Science Education and Technology*, 32(3), 295-308. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10028-1>
6. Maor, R., Paz-Baruch, N., Grinshpan, N., Milman, A., Mevarech, Z., Levi, R., & Zion, M. (2023). Relationships between metacognition, creativity, and critical thinking in self-reported teaching performances in project-based learning settings. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101425. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101425>
7. Marić, M., & Sakač, M. (2018). Metacognitive components as predictors of preschool children's performance in problem-solving tasks. *Psihologija*, 51, 1, 1–16. <https://doi.org/10.2298/PSI161123007M>.
8. Marić, M., & Sakač, M. (2020). Metacognition in preschool children-indicators, developmental and socioeducational differences. *Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi*, 64, 1, 1–17.
9. O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101110. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110>.
10. Peristeri, E., & Andreou, M. (2024). Intellectual development in young children with autism spectrum disorders: A longitudinal study. *Autism Research*, 17(3), 543-554. <https://doi.org/10.1002/aur.3089>
11. Saar, V., Komulainen, E., & Levänen, S. (2023). The significance of nonverbal performance in children with developmental language disorder. *Child Neuropsychology*, 29(2), 213-234. <https://doi.org/10.1080/09297049.2022.2077324>
12. Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J. M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>

| Матеріал надійшов до редакції: 25.02.2025 р. | Прийнято до друку: 17.03.2025 р. | Опубліковано: 30.04.2025 р. |



This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0).



” Черніченко Л. Інформаційно-цифрова компетентність вчителя-логопеда як сучасна вимога цифрового суспільства. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 4. С. 79-83. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-011>.

Chernichenko L. Informatsiino-tsyfrova kompetentnist vchytelia-lohopeda yak suchasna vymoha tsyfrovoho suspilstva [Information and digital competence of a speech therapist teacher as a modern requirement of a digital society]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 4. S. 79-83. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-011>.

УДК 376-056.264-051:004-047.22](045)

DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i4-011

Людмила ЧЕРНІЧЕНКО

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-8455-8869>

lydachernichenko@meta.ua

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ЯК СУЧАСНА ВИМОГА ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА

Анотація. Сучасне цифрове суспільство ставить перед педагогами нові виклики, зокрема щодо впровадження цифрових технологій у корекційно-розвивальну діяльність. У статті розглядається значення інформаційно-цифрової компетентності (ІЦК) вчителя-логопеда як важливої складової його професійної діяльності. Проаналізовано наукові дослідження, присвячені цій проблематиці, а також окреслено основні компоненти ІЦК, зокрема технічну, комунікаційну, методичну, аналітичну, етичну та самоосвітню компетентності. Визначено переваги застосування цифрових технологій у логопедичній практиці, серед яких – підвищення ефективності діагностики, розширення можливостей корекційної роботи, забезпечення доступності навчання та підвищення мотивації дітей. Висвітлено основні методи і прийоми використання інформаційно-комунікаційних технологій у логопедії. Зроблено висновок про необхідність безперервного професійного розвитку логопедів у сфері цифрових технологій для забезпечення якісної корекційної допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями. У статті розглядається поняття інформаційно-цифрової компетентності вчителя-логопеда як ключової вимоги сучасного цифрового суспільства. Автори аналізують значення цифрових технологій у корекційній педагогіці та їхню роль у професійній діяльності логопеда. Розглядаються основні складові інформаційно-цифрової компетентності, зокрема володіння цифровими інструментами, використання онлайн-ресурсів, розробка електронних дидактичних матеріалів і дотримання етичних норм у цифровому просторі. Також у статті наголошується на необхідності постійного професійного розвитку логопедів у сфері цифрових технологій для підвищення ефективності навчального процесу та корекційно-розвиткової роботи з дітьми. Обґрунтовується важливість інтеграції цифрових методів у логопедичну практику для вдосконалення комунікативних навичок дітей з мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність; вчитель-логопед; діти з порушеннями мовлення; корекційно-розвиткова робота; візуалізація інформації.

Liudmyla CHERNICHENKO

Pavlo Tychnya Uman State Pedagogical University, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-8455-8869>

lydachernichenko@meta.ua

INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF A SPEECH THERAPIST TEACHER AS A MODERN REQUIREMENT OF A DIGITAL SOCIETY

Abstract. The modern digital society poses new challenges for teachers, in particular regarding the implementation of digital technologies in correctional and developmental activities. The article considers the importance of information and digital competence (ICT) of a speech therapist teacher as an important component of his professional activity. Scientific research devoted to this issue is analyzed, and the main components of ICT are outlined, in particular technical, communication, methodological, analytical, ethical and self-educational competence. The advantages of using digital technologies in speech therapy practice are identified, including increasing the effectiveness of diagnostics, expanding the possibilities of correctional work, ensuring the accessibility of learning and increasing the motivation of children. The main methods and techniques of using information and communication technologies in speech therapy are highlighted. The conclusion is made about the need for continuous professional development of speech therapists in the field of digital technologies to ensure high-quality correctional assistance to children with speech disorders. The article considers the concept of information and digital competence of a speech therapist teacher as a key requirement of a modern digital society. The authors analyze the importance of digital technologies in correctional pedagogy and their role in the professional activities of a speech therapist. The main components of information and digital competence are considered, in particular, the possession of digital tools, the use of online resources, the development of electronic didactic materials and compliance with ethical norms in the digital space. The article also emphasizes the need for continuous professional development of speech therapists in the field of digital technologies to increase the efficiency of the educational process and correctional and developmental work with children. The importance of integrating digital methods into speech therapy practice to improve the communication skills of children with speech disorders is substantiated.

Keywords: information and digital competence, speech therapist teacher, children with speech disorders, correctional and developmental work, information visualization

Постановка проблеми. Сучасне цифрове суспільство вимагає від педагогів нових підходів до навчання та корекційної роботи. Вчителі-логопеди відіграють важливу роль у розвитку мовлення дітей, а цифрові технології відкривають для них нові можливості в діагностиці, корекції та навчанні. Інформаційно-цифрова компетентність (ІЦК) стає невід'ємною складовою професійної діяльності логопеда, що зумовлено динамічним розвитком цифрових технологій і необхідністю їх ефективного використання у логопедичній практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній педагогіці висвітлення актуальної проблеми, розробка основних теоретико-методологічних засад впровадження ІКТ у навчально-виховний процес належить Т. Байбарі [1], В. Лапінському [7], А. Пилипчук [7], М. Шишкіній [7] та О. Качуровській [2]. Питанням використання нових інформаційних технологій у корекційній педагогіці належать праці А. Король [3;4], С. Цимбал-Слатвінській [10], О. Чурай [12] та інших.

Інформаційно-цифрову компетентність учителя-логопеда в Україні досліджували С. Трикоз, О. Овчарук у статті «Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку» розглядають використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, підкреслюючи важливість цифрової компетентності сучасного вчителя-логопеда [9].

Крім того С. Цимбал-Слатвінська у статті «Проблеми дистанційного корекційно-розвиткового процесу: модифікація співпраці логопеда та батьків» аналізуючи компоненти цифрової компетентності логопеда, включаючи інформаційну грамотність, комунікаційну грамотність та технічні навички [10].

Ці дослідження підкреслюють значення розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителів-логопедів для ефективної роботи в сучасному цифровому суспільстві.

Мета дослідження – довести, що інформаційно-цифрова компетентність вчителя-логопеда є сучасною вимогою цифрового суспільства, визначити її основні компоненти та обґрунтувати необхідність впровадження цифрових технологій у логопедичну практику для підвищення ефективності діагностики, корекційної роботи та навчального процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційно-цифрова компетентність логопеда – це сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного використання цифрових технологій у корекційній роботі. Вона включає:

- володіння сучасними цифровими технологіями (інтерактивними платформами, програмами для корекції мовлення, мобільними застосунками тощо);
- розробку та адаптацію електронних освітніх ресурсів для дітей з мовленнєвими порушеннями;
- використання дистанційних технологій навчання (онлайн-консультації, вебінари, відеоуроки);
- дотримання цифрової етики та інформаційної безпеки при роботі з дітьми та їхніми батьками.

Дослідниця С. Миронова у статті «Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей» висвітлюється досвід та кращі практики розбудови безпечного цифрового освітнього середовища в закладах освіти України, що є важливим для розвитку цифрових навичок педагогів, включаючи логопедів [8].

Застосування цифрових технологій у логопедичній практиці дозволяє:

1. Підвищити ефективність діагностики мовленнєвих порушень – спеціальні комп'ютерні програми допомагають швидко аналізувати мовлення дитини, визначити проблемні аспекти та формувати індивідуальну корекційну програму.
2. Розширити можливості корекційної роботи – мультимедійні презентації, інтерактивні вправи та гейміфікація допомагають дітям легше засвоювати матеріал.
3. Забезпечити доступ до навчання незалежно від місця проживання – онлайн-платформи та відеозв'язок дають змогу проводити заняття навіть у віддалених регіонах.
4. Підвищити мотивацію дітей до навчання – використання ігрових елементів, анімації та доповненої реальності робить заняття цікавими та захопливими [3].

У корекційно-логопедичній роботі застосовуються різноманітні способи, методи, прийоми, техніки. Усі вони, безумовно, сприяють профілактиці та корекції порушень мовлення в дітей. Найпоширенішим у педагогічному процесі є метод наочного навчання. Під наочними методами навчання розуміють такі, за яких засвоєння навчального матеріалу перебуває в істотній залежності від наочного посібника і технічних засобів, що застосовуються в процесі навчання [8].

Інформаційно-цифрова компетентність вчителя-логопеда є складним та багатограним поняттям, що включає кілька ключових компонентів. Вона не лише передбачає вміння працювати з цифровими технологіями, а й інтеграцію їх у професійну діяльність для підвищення ефективності корекційної роботи.

1. Технічна компетентність

Цей компонент пов'язаний із володінням цифровими інструментами та пристроями, необхідними для роботи в сучасному освітньому та корекційному просторі. Логопед має вміти:

- користуватися комп'ютерами, планшетами, смартфонами та інтерактивними дошками;
- працювати з програмним забезпеченням для аналізу мовлення, аудіо- та відеообробки;
- налаштовувати та використовувати спеціалізовані логопедичні додатки (наприклад, «Звуковий тренажер», «Logopedic Helper», «VocaBuzz» тощо);
- працювати із сервісами для онлайн-спілкування та дистанційного навчання (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams);

- використовувати технології доповненої (AR) і віртуальної реальності (VR) для розвитку мовлення у дітей.

2. Комунікаційна компетентність

Логопед має вміти ефективно використовувати цифрові технології для взаємодії з учнями, батьками, колегами та іншими фахівцями. Це включає:

- організацію онлайн-занять та консультацій через відеозв'язок;
- створення та ведення блогів, освітніх сторінок або груп у соціальних мережах (Facebook, Telegram, Instagram) для поширення корисної інформації;
- використання електронної пошти, чатів, форумів для комунікації з батьками та обговорення досягнень дітей;
- участь у вебінарах, конференціях, онлайн-курсах для підвищення кваліфікації [12].

3. Методична компетентність

Ця складова охоплює вміння розробляти, адаптувати та впроваджувати цифрові технології у корекційно-розвитковий процес. Логопед має вміти:

- створювати мультимедійні презентації, відеоуроки та інтерактивні навчальні матеріали;
- адаптувати навчальні ресурси під потреби дітей з мовленнєвими порушеннями;
- застосовувати елементи гейміфікації (ігрових технологій) у заняттях для підвищення мотивації дітей;
- використовувати електронні логопедичні ігри, аудіокниги, спеціальні вправи для покращення вимови та артикуляції;
- організовувати дистанційне навчання, використовуючи сучасні освітні платформи (Google Classroom, Moodle, LearningApps).

4. Аналітична компетентність

Цей компонент пов'язаний із умінням оцінювати ефективність використання цифрових технологій у логопедичній практиці. Логопед має:

- аналізувати результати використання цифрових ресурсів у роботі з дітьми;
- адаптувати цифрові методи відповідно до потреб учнів та специфіки порушень мовлення;
- застосовувати онлайн-інструменти для оцінювання прогресу дітей (наприклад, електронні тести, аудіозаписи до та після занять);
- критично оцінювати інформаційні ресурси та їхню достовірність [11].

5. Етична та правова компетентність

Логопед має дотримуватися норм цифрової етики та правових аспектів роботи з інформацією. Це включає:

- захист персональних даних дітей та батьків відповідно до законодавства;
- відповідальне використання авторських матеріалів та дотримання норм авторського права;
- формування цифрової культури серед учнів та батьків, навчання безпечної поведінки в інтернеті;
- створення безпечного онлайн-середовища для комунікації та навчання.

6. Самоосвітня компетентність

Логопед має бути відкритим до постійного навчання та вдосконалення своїх цифрових навичок. Це означає:

- проходження онлайн-курсів з використання цифрових технологій у логопедії;
- участь у професійних вебінарах, конференціях, обмін досвідом із колегами;
- вивчення новітніх цифрових трендів у педагогіці та логопедії;
- впровадження нових методик та інновацій у власну практику [6].

При використанні комп'ютерних програм у корекційно-розвитковій роботі необхідно ознайомитися з правилами безпечного використання комп'ютера, а також не використовувати неперевірені та науково невизначені програми, які можуть призвести до зміни живої комунікаційної системи, викликаючи пошкодження живої системи дитини. Також необхідно взяти до уваги негативні аспекти роботи з комп'ютером. До проблеми використання комп'ютера слід звертатися з обережністю, якщо у дитини є невротичні розлади, конвульзивні реакції або порушення зору, оскільки комп'ютер може погіршити стан розвитку дитини. Діти з мовленнєвими порушеннями мають часто нестійку нервову систему і щоб її не перенавантажувати, то на одному корекційно-розвитковому занятті з комп'ютером не може працювати довше 5-10 хвилин, залежно від віку та рівня розвитку дитини та ступеня виснаження нервової системи [7].

Перед початком заняття, для запобігання напруги очей дітей, рекомендується виконувати візуальну гімнастику: рухи очей праворуч-ліворуч, вгору-вниз 8-10 секунд, кругові рухи очей у напрямку годинникової стрілки і навпаки від 8-10 хвилин. Під час роботи за комп'ютером необхідно періодично кожні 2 хвилини переводити погляд з комп'ютера в сторону на декілька секунд. В кінці заняття необхідно обов'язково повторити візуальну гімнастику [11].

Враховуючи, що використання інформаційно-цифрових технологій - це потужний новий інструмент для інтелектуального та творчого розвитку дітей та їхніх мовленнєвих навичок і здібностей, необхідно запам'ятати, що комп'ютер має допомагати вчителю-логопеду в корекційно-розвитковій роботі, а не замінити його.

Варто відзначити для того, щоб відповідати сучасним вимогам, логопедам варто: проходити курси підвищення кваліфікації з цифрових технологій; вивчати та впроваджувати нові інструменти (логопедичні мобільні додатки, інтерактивні дошки тощо); брати участь у вебінарах та професійних конференціях, обмінюватися досвідом із колегами; вести власні освітні блоги чи YouTube-канали, де можна ділитися методичними матеріалами.

1. Зокрема перший крок — це оволодіння базовими навичками користування комп'ютером, планшетом та іншими цифровими пристроями: впевнене використання операційних систем (Windows, macOS, Android, iOS), робота з текстовими редакторами (Microsoft Word, Google Docs) для складання логопедичних звітів, використання електронних таблиць (Excel, Google Sheets) для ведення обліку учнів та планування занять. Навички роботи з PDF-файлами та презентаціями (PowerPoint, Canva).

2. Опрацювання спеціалізованих програм та онлайн-платформ: «Логомер» (онлайн-сервіс для роботи логопеда); «Живий звук» (мобільний додаток для корекції вимови); «Speech Therapy» (інтерактивний додаток для дітей із мовленнєвими порушеннями); онлайн-дошки для візуалізації матеріалів: Miro, Padlet, Jamboard; Аудіо- та відеоредактори для створення навчальних матеріалів: Audacity (для обробки голосу); CapCut; Canva Video (для створення відеоуроків).

3. Освоєння онлайн-комунікації: використовувати платформи для відеозв'язку (Zoom, Google Meet, Skype) для дистанційних занять. Вміти працювати з онлайн-щоденниками та платформами для навчання (Google Classroom, Moodle). Використовувати соціальні мережі для комунікації з батьками та колегами (Telegram, Viber, Facebook-групи).

4. Використання інтерактивних технологій у роботі. Квести та інтерактивні завдання: використання LearningApps, Wordwall, Quizizz для розвитку мовлення. Доповнена та віртуальна реальність (AR/VR): застосування додатків, таких як Narrator AR, Speech Blubs. Онлайн-тести та опитування: створення завдань у Google Forms, Kahoot.

5. Підвищення кваліфікації та самоосвіта. Участь у вебінарах, конференціях та онлайн-курсах (Prometheus, Coursera, Udemy). Читання спеціалізованих блогів і статей (наукові журнали, сайти для логопедів). Спілкування у професійних спільнотах, форумах, групах у соціальних мережах.

6. Автоматизація роботи та використання штучного інтелекту. Використання голосових помічників (Google Assistant, Siri) для швидкого доступу до інформації. Застосування ChatGPT для генерації завдань, пояснень та розробки логопедичних матеріалів. Використання нейромереж для створення ілюстрацій, адаптації текстів [4].

Постійний розвиток у сфері цифрових технологій допоможе логопеду зробити заняття цікавішими, ефективнішими та більш доступними для дітей із мовленнєвими порушеннями.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Інформаційно-цифрова компетентність вчителя-логопеда є важливою складовою його професійної діяльності у сучасному цифровому суспільстві. Вона охоплює технічну, комунікаційну, методичну, аналітичну, етичну та самоосвітню компетентності, що сприяють ефективному використанню цифрових технологій у логопедичній практиці. Застосування цифрових технологій дозволяє підвищити ефективність діагностики мовленнєвих порушень, розширити можливості корекційної роботи, забезпечити доступ до навчання незалежно від місця проживання та підвищити мотивацію дітей до занять. Використання інтерактивних платформ, спеціалізованих логопедичних програм та дистанційних технологій сприяє підвищенню якості навчального процесу та корекційної роботи.

Важливою умовою успішного впровадження цифрових технологій у логопедичну практику є безперервне навчання педагогів, підвищення їхньої кваліфікації та адаптація до новітніх технологічних рішень. Логопедам необхідно освоювати спеціалізовані програми, онлайн-платформи, методи дистанційного навчання та елементи гейміфікації для підвищення ефективності корекційних занять. Разом з тим, використання цифрових технологій потребує дотримання принципів цифрової етики, інформаційної безпеки та врахування особливостей дітей з мовленнєвими порушеннями. Необхідно зважати на потенційні ризики, пов'язані з перевантаженням нервової системи дитини та дотримуватися рекомендацій щодо безпечної роботи за комп'ютером.

Таким чином, цифрові технології є потужним інструментом для розвитку мовлення у дітей та вдосконалення логопедичної практики. Вони не замінюють традиційні методи, а доповнюють їх, розширюючи можливості корекційної роботи. Підвищення інформаційно-цифрової компетентності логопедів є необхідною умовою їхньої професійної діяльності в умовах сучасної освітньої парадигми.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у детальному вивченні спеціалізованих програм, онлайн-платформ, методів дистанційного навчання та елементів гейміфікації для підвищення інформаційно-цифрової компетентності логопедів.

Список використаних джерел

1. Байбара Т. В. Роль освітнього інформаційно-комунікаційного середовища в роботі вчителя-логопеда. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 31. С. 22-28.
2. Качуровська О. Б. Психолого-педагогічний аспект використання інформаційно-комунікаційних технологій в корекційному навчанні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 121-125.
3. Король А. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу. *Молодий вчений*. 2018. №5.2 (57.2). С. 54-58.
4. Король А. Дистанційно-інтерактивні форми роботи як вид просвітницької діяльності вчителя-логопеда. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія*. Випуск 8 у 2 т. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. 2017. С. 77-81.
5. Куренкова А. В. Використання методів візуалізації в роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Inclusion and Diversity*. 2023. С. 30-33.
6. Куренкова А. В. Інноваційні технології мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ в роботі вчителя-логопеда. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 62. Том 2. С. 248-254.
7. Лапінський В. В., Пилипчук А. Ю., Шишкіна М. П. *Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України* : монографія. за наук. ред. проф. В. Ю. Бикова. К. : Педагогічна думка, 2010. 160 с.
8. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей. *Дефектологія*. 2003. №3. С. 41-45.
9. Трикоз С., Овчарук О. Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи* : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. семінару. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. 99-100.
10. Цимбал-Слатвінська С. В. Проблеми дистанційного корекційно-розвиткового процесу: модифікація співпраці логопеда та батьків. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 32. Т. 1. 2021. С. 23-26.
11. Черніченко Л. А. Модель підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2020. Вип. 1 (5). С. 186-174.
12. Чурай О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення. *Таврійський вісник освіти*. 2015. №3 (51). С. 132-137.

References

1. Baibara T. V. Rol osvitnoho informatsiino-komunikatsiinoho seredovyshcha v roboti vchytelia-lohopeda. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohohiia*. 2016. Vyp. 31. S. 22-28.
2. Kachurovska O. B. Psykholoho-pedahohichni aspekt vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v korektsiinomu navchanni. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohohiia*. 2013. Vyp. 24. S. 121-125.
3. Korol A. Dystantsiino-interaktyvni formy vzaiemodii lohopeda z pedahohamy ta batkamy yak umova pidvyshchennia rezultatyvnosti korektsiino-rozvytkovoho protsesu. *Molodyi vchenyi*. 2018. №5.2 (57.2). S. 54-58.
4. Korol A. Dystantsiino-interaktyvni formy roboty yak vyd prosvitnytskoi diialnosti vchytelia-lohopeda. *Visnyk Kamianets-Podil'skoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Korektsiina pedahohika i psykhohohiia*. Vypusk 8 u 2 t. Kamianets-Podil'skyi: PP Medobory-2006. 2017. S. 77-81.
5. Kurienkova A. V. Vykorystannia metodiv vizualizatsii v roboti z ditmy z tiazhkymy porushenniamy movlennia. *Inclusion and Diversity*. 2023. S. 30-33.
6. Kurienkova A. V. Innovatsiini tekhnolohii movlennievoho rozvytku ditei z ZNM v roboti vchytelia-lohopeda. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2023. Vyp. 62. Tom 2. S. 248-254.
7. Lapynskiy V. V., Pylpynchuk A. Yu., Shyshkina M. P. *Zasoby informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii yedynoho informatsiinoho prostoru systemy osvity Ukrainy* : monohrafiia; za nauk. red. prof. V. Yu. Bykova. K. : Pedahohichna dumka, 2010. 160 s.
8. Myronova S. Vykorystannia kompiutera u korektsiinomu navchanni ditei. *Defektolohiia*. 2003. №3. S. 41-45.
9. Trykoz S., Ovcharuk O. Vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii u navchanni ditei z porushen-niamy intelektualnoho rozvytku. *Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly* : zb. materialiv vseukr. nauk.-prakt. seminaru. Kyiv : Instytut informatsiinykh tekhnolohii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy, 2019. 99-100.
10. Tsymbal-Slatvinska S. V. Problemy dystantsiinoho korektsiino-rozvytkovoho protsesu: modyfikatsiia spivpratsi lohopeda ta batkiv. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 32. T. 1. 2021. S. 23-26.
11. Chernichenko L. A. Model pidhotovky maibutnykh lohopediv do innovatsiinoi diialnosti v umovakh inkluzyvnoi doshkilnoi osvity. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Uman, 2020. Vyp. 1 (5). S. 186-174.
12. Churai O. Vykorystannia informatsiino-komunnikatsiinykh tekhnolohii u roboti z doshkilnykamy iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia. *Tavriiskyi visnyk osvity*. 2015. №3 (51). S. 132-137.

| Матеріал надійшов до редакції: 12.03.2025 р. | Прийнято до друку: 30.03.2025 р. | Опубліковано: 30.04.2025 р. |



This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0).



” Чистякова І., Латишев В. Позашкільні програми в системі середньої освіти США: історичний контекст. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 4. С. 84-90. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-012>.

Chystiakova I., Latyshev V. Pozashkilni prohramy v systemy serednoi osvity SSHa: istorychnyi kontekst [Afterschool programs in the U.S. secondary education system: historical context]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka - Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 4. S. 84-90. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-012>.

УДК 378

DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i4-012

Ірина ЧИСТЯКОВА

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-8645-510X>
pedagogyniversitet2017@gmail.com

Володимир ЛАТИШЕВ

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-3302-7958>
mtz@sspu.edu.ua

ПОЗАШКІЛЬНІ ПРОГРАМИ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Анотація. У статті виокремлено й проаналізовано історичні етапи розвитку системи позашкільної освіти США (початковий – 1800–1900-ті роки; популяризації – 1950–1960-ті роки; поширення – 1970–1980-ті роки; сучасний – 1990-ті роки – сьогодення). Значні досягнення щодо організації позашкільної освіти має США, що уможлиблює використання позитивного американського досвіду для реформування, удосконалення й модернізації позашкільля в Україні. Доведено, що позакласна діяльність, незалежно від того, як вона називається, є невід’ємною, життєво важливою та широкою складовою освіти в Америці. Розвиток умінь працювати в колективі, формування хобі та інтересів, створення шкільних щорічників, газет і театральних вистав, а також участь у міжшкільних змаганнях і внутрішкільних спортивних заходах відкривають учням багато можливостей для виявлення та розвитку талантів, що наближають їх до реального життя в дорослому суспільстві. Зазначено, що програми позашкільної освіти мають довгу та багату історію надання освітніх, розважальних та допоміжних послуг для дітей і підлітків поза звичайним шкільним часом. Ці програми відіграють важливу роль у житті мільйонів школярів у всьому світі, пропонуючи їм безпечно та контрольоване середовище для участі в різноманітних видах діяльності та навчання новим навичкам. Визначено й окреслено фактори, які впливають на розвиток системи позашкільної освіти: зміни в американській системі працевлаштування (зростання участі жінок у оплачуваній праці та рівня зайнятості матерів), зміни соціального середовища в неблагополучних районах (занепокоєння щодо впливу злочинності та насильства в неблагополучних районах та згубний вплив такого середовища на академічний і соціальний розвиток дітей), занепокоєння щодо догляду за дітьми, які самостійно організують своє позашкільне дозвілля (виникнення академічних і соціальних проблем адаптації дітей, які знаходяться в умовах самодогляду), соціально-економічна політика (участь уряду в розвитку системи позашкільної освіти).

Ключові слова: середня освіта, позашкільна освіта, позашкільні програми, програми позашкільної освіти, історичний розвиток системи позашкільної освіти, США.

Iryna CHYSTIAKOVA

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
<https://orcid.org/0000-0001-8645-510X>
pedagogyniversitet2017@gmail.com

Volodymyr LATYSHEV

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
<https://orcid.org/0000-0003-3302-7958>
mtz@sspu.edu.ua

AFTERSCHOOL PROGRAMS IN THE U.S. SECONDARY EDUCATION SYSTEM: HISTORICAL CONTEXT

Abstract. The article identifies and analyzes the historical stages in the development of the U.S. afterschool education system (initial stage – 1800s–1900s; popularization – 1950s–1960s; expansion – 1970s–1980s; contemporary stage – 1990s to the present). The United States has made significant achievements in organizing afterschool education, which makes it possible to adopt positive American experience for the reform, improvement, and modernization of afterschool education in Ukraine. It has been proven that extracurricular activities – regardless of their name – are an integral, essential, and broad component of education in America. The development of teamwork skills, the formation of hobbies and interests, the creation of school yearbooks, newspapers, and theatrical performances, as well as participation in interschool competitions and intramural sports events, offer students many opportunities to discover and develop their talents, helping to prepare them for real life in adult society. It is noted that afterschool education programs have a long and rich history of providing educational, recreational, and support services for children and adolescents outside regular school hours. These programs play a crucial role in the lives of millions of schoolchildren around the world by offering them a safe and supervised environment to participate in various activities and learn new skills. The article identifies and outlines the factors influencing the development of the afterschool education system, including: changes in the American employment system (such as increased participation of women in paid labor and the rising employment rate of mothers), changes in the social environment of disadvantaged areas (concerns about the effects of crime and violence in such neighborhoods and their negative impact on children’s academic and social development), concerns about the care of children who organize their own afterschool leisure time (leading to academic and social adjustment problems for self-care children), and socio-economic policies (such as government involvement in the development of the afterschool education system).

Key words: secondary education, afterschool education, afterschool programs, afterschool education programs, historical development of the afterschool education system, USA.

Постановка проблеми. На всіх історичних етапах розвитку суспільства важливе значення для становлення особистості дитини відіграла позашкільна освіта. Нині система позашкільної освіти є складовою системи освіти більшості країн світу, у тому числі й України, яка відіграє важливе значення у формуванні освітнього простору. Позашкільна освіта сприяє розвитку здібностей в учнівської молоді, набуттю окремих професійних компетентностей, необхідних для подальшого становлення, реалізації та соціалізації особистості школяра. Важливе значення позашкільної освіти для учнівської молоді України відображено в низці нормативних документів, як-от: Конституція України (1996), Стратегія розвитку позашкільної освіти України (2018), Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про позашкільну освіту» (2000), Закон України «Про охорону дитинства» (2001), Загальна декларація прав людини (1948), Конвенція ООН про права дитини (1989), Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (1990) та ін.

Белике значення у подальшому розвитку системи позашкільної освіти України, на наш погляд, має вивчення зарубіжного освітнього досвіду. Значні досягнення щодо організації позашкільної освіти має США, що уможливило використання позитивного американського досвіду для реформування, удосконалення й модернізації позашкільної освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти системи позашкільної освіти в Україні стали предметом розгляду таких науковців, як: О. Биковська, М.-М. Бойко, В. Вербицький, О. Матвієнко, Ю. Музика, Л. Нос, Г. Пустовіт, Н. Савченко, Т. Сущенко, Т. Цвірова та ін. Серед проблем, які піднімають зазначені науковці, виокремимо такі: теоретико-методичні основи позашкільної освіти; розробка методики позашкільної освіти на засадах компетентнісного підходу; міжнародний досвід організації системи позашкільної освіти; актуальні проблеми діяльності закладів позашкільної освіти різних профілів, наприклад, еколого-натуралістичного; моральне виховання молодших школярів у позаурочній та позашкільній діяльності; особливості організації освітнього процесу в закладах позашкільної освіти; основні психолого-педагогічні та соціально-педагогічні особливості позашкільного освітньо-виховного середовища; історичний розвиток системи позашкільної освіти України; теоретико-педагогічні, концептуальні пріоритети реформування позашкільної освіти та ін.

Серед американських учених, які займалися дослідженнями позашкільної освіти назвемо Г. Вайс (Heather V. Weiss) (прогнозування участі молоді у позашкільному житті: численні ризики та відмінності у розвитку), Р. Гальперн (Robert Halpern) (можливості позашкільного навчання), Д. Гол (Georgia Hall) (в'язок якості позашкільних програм з розвитком соціальних, емоційних та граматичних навичок), Д. Грант (Jodi Grant) (доступність якісних позашкільних програм для дітей та молоді), Д. Дурлак (Joseph Durlak) (аналіз позашкільних програм, спрямованих на розвиток особистих і соціальних навичок у дітей і підлітків), Д. Вендел (Deborah Lowe Vandell) (організовані позашкільні заходи як контекст розвитку дітей та підлітків), Е. Зіглер (Edward Zigler) (позашкільні програми в Америці: походження, зростання, популярність і політика), Д. Махоні (Joseph Mahoney) (екологічний аналіз участі в позашкільних програмах та розвиток академічної успішності й мотиваційних якостей у дітей з малозабезпечених сімей), П. Літл (Priscilla M.D. Little) (демографічні відмінності в моделях участі молоді в позашкільних заходах) та ін.

К. Фостер наголошує, що позакласна діяльність присутня на всіх рівнях американської шкільної системи, особливо в середніх школах [9]. Р. Еммер зауважує на наявності низки наукових термінів, пов'язаних із поняттям «позашкільна діяльність», зокрема «позакласна діяльність», «співдружна діяльність» та «позааудиторна діяльність», які часто використовуються як синоніми для позначення таких форм діяльності й досвіду, як дебати, спорт, музика, театр, шкільні видання, учнівське самоврядування, шкільні клуби, конкурси та різноманітні соціальні заходи [3-8]. Ця безліч видів діяльності, на думку М. Барб'єрі, утворює третій навчальний компонент – поруч із обов'язковим та вибірковим навчальними планами і добре інтегрується в щоденне шкільне життя [1]. Як стверджують Ф. Луненбург і А. Орнштейн, позакласні заходи є добровільними, затверджуються й підтримуються шкільною адміністрацією та не дають академічних балів, необхідних для закінчення школи [15].

Мета статті – проаналізувати історичний розвиток системи позашкільної освіти США.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети дослідження використано такі методи: загальнонаукові – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння й узагальнення, що дали змогу з'ясувати організаційно-педагогічні засади розвитку системи позашкільної освіти в США; конкретно-наукові – історичний, системно-структурний та системно-функціональний аналіз стали основою для характеристики американської системи позашкільної освіти в різні історичні етапи.

Виклад основного матеріалу. Позашкільні програми мають довгу та багату історію надання освітніх, розважальних та допоміжних послуг для дітей і підлітків поза звичайним шкільним часом. Ці програми відіграють важливу роль у житті мільйонів школярів у всьому світі, пропонуючи їм безпечне та контрольоване середовище для участі в різноманітних видах діяльності та навчання новим навичкам.

Погоджуємося із позицією Р. Ларсона, який відзначав, що позакласна діяльність, незалежно від того, як вона називається, є невід'ємною, життєво важливою та широкою складовою освіти в Америці.

Розвиток умінь працювати в колективі, формування хобі та інтересів, створення шкільних щорічників, газет і театральних вистав, а також участь у міжшкільних змаганнях і внутрішкільних спортивних заходах відкривають учням багато можливостей для виявлення та розвитку талантів, що наближають їх до реального життя в дорослому суспільстві [13].

Отже, ураховуючи наявні наукові розвідки проблеми американської системи позашкільної освіти, можемо з упевненістю стверджувати, що основа програми учнівської діяльності в американських школах базується на ідеї змістовного та гідного використання вільного часу як важливої мети освіти.

Хоча цілі середньої освіти протягом багатьох років формулювалися по-різному, однією з перших спроб чітко окреслити навчальну програму середньої школи стали Кардинальні принципи середньої освіти 1918 року (Commission on the Reorganization of Secondary Education). Ці сім кардинальних принципів мали значний вплив на формування освітніх цілей понад дев'ять десятиліть [9]. Їхня важливість полягала в переосмисленні навчального плану, щоб включити до нього всі види діяльності, які впливають на те, як люди думають, відчувають, вірять і поведуться. Соціальні події, спорт, клуби та всі форми дозвілля стали частиною системи цінностей і чеснот, що лежать в основі американської освіти та демократичного способу життя.

У межах розгляду історичного контексту розвитку системи позашкільної освіти США, вважаємо за необхідне звернути увагу на фактори, які впливають на активізацію використання програм позашкільної діяльності в США. Серед інших нами було виокремлено такі:

- зміни в американській системі працевлаштування.

Від часу свого виникнення й до сьогодні одним із головних чинників, що сприяли зростанню програм позашкільної діяльності, стали зміни в складі родини та участі в професійній діяльності.

Зокрема, зростання участі жінок у оплачуваній праці створило потребу в нагляді за дітьми, яку вже не могла забезпечити традиційна роль і структура сім'ї. Це зростання було особливо стрімким у роки Другої світової війни та після неї. Уже в 1955 році 38% матерів, які мали дітей віком від 6 до 17 років, були працевлаштовані [21]. З того часу цей відсоток постійно зростав: 46% у 1965 році, 55% у 1975, 70% у 1985 та 76% у 1995 році. У 2004 році вже 78% матерів, чії діти навчалися в школі, працювали [21]. Ці зміни в структурі системи працевлаштування були зумовлені низкою факторів, зокрема економічною необхідністю та зростанням кількості неповних сімей.

Зростання рівня зайнятості матерів суттєво вплинуло на систему догляду за дітьми в США. Унаслідок розриву між часом закінчення навчального дня у дітей та завершенням робочого дня батьків, для багатьох працюючих сімей стало неможливим забезпечити безпосередній батьківський нагляд за дітьми у післяшкільні години. Цей «розрив у нагляді», а також зростання інтересу до вивчення дитинства [22], привернули додаткову увагу до потреби у безпечних і контрольованих дорослими позашкільних заходах для дітей шкільного віку [10; 12].

Початок XXI століття ознаменувався появою в США Закону «Про особисту відповідальність і реформу системи соціального забезпечення» 1996 року (так звана «реформа добробуту»), що відобразилося на зайнятості батьків у сім'ях із низьким доходом.

Цей закон скасував програму грошової допомоги сім'ям з дітьми як гарантовану соціальну виплату (AFDC) і запровадив сильні стимули для дорослих відмовитися від допомоги і перейти до участі в оплачуваній праці (Національна дослідницька рада та Інститут медицини (NRC-IOM), 2003).

- зміни соціального середовища в американських неблагополучних районах.

Зміни та занепокоєння щодо соціального середовища в неблагополучних районах також вплинули на зростання кількості програм позашкільної зайнятості. Розширення міських територій і багатоквартирної забудови на початку XX століття розширило ігровий простір дітей на вулиці, що викликало нові побоювання щодо їхнього здоров'я та безпеки.

До 1960-х років внутрішні міські райони ставали дедалі небезпечнішими для дітей, що, за словами Р. Гелперна [10], було наслідком «руйнування традиційної соціальної організації, зниження рівня неформального соціального контролю та переходу від конфліктів між вуличними бандами до насильства, пов'язаного з наркотиками» [10, с. 200].

Занепокоєння щодо впливу злочинності та насильства в неблагополучних районах на дітей зберігаються й досі, а потенційно згубний вплив такого середовища на академічний і соціальний розвиток дітей уже добре задокументований [19].

Згідно з дослідженнями С. А. Ньюмена, Дж. А. Фокса, І. А. Фланна та В. Крістенсона, саме в період між 15:00 та 18:00 годиною (після завершення навчальних занять у школі) спостерігається пік підліткової злочинності та насильства з боку банд [17]. У зв'язку з цим організації, як-от Боротьба зі злочинністю: інвестуйте в дітей (Fight Crime: Invest in Kids), стверджують, що програми позашкільної діяльності можуть відігравати важливу роль у захисті дітей від злочинності та насильства, забезпечуючи безпечне середовище під наглядом дорослих.

Означена думка була підтверджена американськими дослідниками Х. Лордом і Дж. А. Махоні [14] у процесі дослідження впливу позашкільної діяльності на академічні досягнення школярів та їх поведінкові особливості.

– занепокоєння щодо догляду за дітьми, які самостійно організують своє позашкільне дозвілля.

Хоча багатьом батькам вдалося знайти заходи для догляду за дітьми під наглядом дорослих у позашкільний час, альтернативою для мільйонів американських сімей є догляд за собою (тобто позашкільний час, коли дитина не перебуває під безпосереднім наглядом дорослого протягом тривалого часу).

Хоча історична документація щодо рівня поширеності догляду за собою в позашкільний час є обмеженою, дані перепису населення США свідчать про те, що така практика з роками стала більш поширеною серед американських родин.

Зростання кількості дітей, які доглядають за собою в позашкільний час, імовірно, пов'язане зі збільшенням рівня зайнятості матерів та тривалістю робочого дня, зростанням частки неповних сімей, а також із відсутністю доступних або фінансово прийнятних альтернатив позашкільного догляду для працюючих батьків

Одним зі стимулів для розширення програм позашкільної освіти є занепокоєння щодо того, що діти, які знаходяться у самогляді, перебувають у групі ризику щодо виникнення академічних і соціальних проблем адаптації. Проте наслідки самогляду для дітей шкільного віку стали предметом дискусій у науковій літературі та в рамках політичних ініціатив, спрямованих на втручання у сферу позашкільного догляду за дітьми.

З одного боку, самогляд раніше розглядався, і певною мірою досі розглядається, як спосіб сприяння відповідальності та самостійності. Наприклад, поряд із ризиками самогляду, Д. Райлі та Дж. Стайнберг (2004) визнають і деякі можливі переваги, зокрема надання дітям можливостей для прояву автономії та розвитку навичок без участі дорослих, а також створення умов, які (за відсутності альтернативи з наглядом) дають батькам змогу працювати й забезпечувати дохід для родини.

З іншого боку, протягом десятиліть науковці звертали увагу на можливі небезпеки самогляду. Наприклад, незалежно від демографічних чинників, було встановлено, що діти, які залишаються вдома без нагляду, мають підвищений ризик стресу, самотності та страху вдома, низької соціальної компетентності, поганих оцінок і невисоких досягнень у навчанні, високого рівня вживання сигарет, алкоголю та марихуани серед учнів середньої школи.

Більше того, самогляд поза домом у підлітків (тобто будь-які неконтрольовані дорослими позашкільні заняття поза межами дому, включно з активностями з однолітками) також асоціюється з низькими навчальними досягненнями, високим рівнем зовнішніх проблем поведінки у шкільному середовищі, а також підвищеною вразливістю до тиску з боку однолітків.

Ці загальні зв'язки варіюються залежно від тривалості досвіду самогляду, індивідуальних особливостей дитини та екологічних умов, у яких відбувається самогляд. Окрім індивідуальних характеристик, соціально-економічний статус і умови в районі проживання також, ймовірно, впливають на ці зв'язки. Негативні соціальні та навчальні наслідки самогляду більш помітні серед дітей із малозабезпечених сімей і серед бідних дітей, які проживають у районах з високим рівнем злочинності та насильства

Загалом, кілька науковців погоджуються з тим, що позашкільний час без нагляду дорослих надає менше можливостей для розвитку академічних та соціальних компетентностей і підвищує ризик виникнення проблем адаптації у дітей порівняно з умовами, де присутній дорослий нагляд, як-от у програмах позашкільного догляду. Цей загальний висновок разом із науковими доказами, що його підтверджують, сприяв винесенню питання позашкільного догляду за дітьми на перший план політичних обговорень, а також посиленню попиту на програми позашкільного догляду та зростанню їхньої популярності.

Відтак, урахувавши результати проведеного аналізу наукових розвідок з досліджуваної проблеми та зазначене вище, нами було виокремлено 4 етапи розвитку системи позашкільної освіти в США, а саме:

1 етап (кінець 1800-х – початок 1900-х років) – початковий;

2 етап (1950-ті – 1960-ті роки) – популяризації;

3 етап (1970-ті – 1980-ті роки) – поширення;

4 етап (1990-ті – сьогодні) – сучасний.

Коротко охарактеризуємо визначені нами етапи.

Початковий рівень. Коріння позашкільних програм можна простежити до кінця 1800-х і початку 1900-х років, коли підприємці визнали потребу в позашкільних заходах для дітей у містах. Ці ранні програми були зосереджені на фізичній підготовці, базовій грамотності та розвитку соціальних навичок. Вони в основному діяли як приватні підприємства або громадські організації, а батьки платили за участь своїх дітей.

Популяризації. Післяшкільні програми набрали обертів у, коли реформатори освіти визнали важливість надання всебічної підтримки учням поза аудиторією. Ці програми часто підтримувалися муніципальними органами влади та некомерційними організаціями, фінансування надходило як з державних, так і з приватних джерел.

Поширення. У 1970-х і 80-х роках післяшкільні програми розширили свою спрямованість, включивши академічну підтримку, мистецьку та музичну діяльність, а також професійне навчання. Ці програми були спрямовані на задоволення різноманітних потреб учнів, особливо із сімей з низьким рівнем доходу, які можуть не мати доступу до подібних можливостей поза школою.

Боротьба за підтримку догляду за дітьми дошкільного та шкільного віку історично була складною. Багато політиків, особливо консервативних поглядів, розглядають догляд за дітьми як справу родини, а не сферу відповідальності держави. Цю точку зору можна протиставити ідеї, що уряд має надавати допомогу з догляду за дітьми, щоб підтримати працюючих матерів із малими дітьми. У відповідь на такі протилежні погляди та очевидні потреби працюючих сімей питання догляду за дітьми стало частиною політичних дискусій у Вашингтоні ще з кінця 1960-х років. Під головуванням президента Ніксона у 1969 році була проведена перша Конференція Білого дому з питань дітей та молоді. Саме ця конференція призвела до розробки Закону про всебічний розвиток дитини 1971 року (відомого також як законопроект Мондейла-Брадамаса) – найвсеосяжнішої політики в галузі догляду за дітьми, яку будь-коли пропонували у США (Morgan, 2001). Згідно з проектом, закон передбачав право на якісні послуги з догляду за дітьми для всіх дітей, незалежно від соціально-економічного статусу (H.R. 6748). У законопроекті також наголошувалося на необхідності підтримки дітей із малозабезпечених родин і пропонувались стандарти для підвищення якості та ефективності програм догляду.

Однак ранній випуск звіту «Вікна у догляд за дітьми» у 1970 році – першого національного звіту про якість догляду за дітьми, підготовленого Національною радою єврейських жінок (NCJW) [12], – наголосив на серйозних обмеженнях у забезпеченні якісного догляду в програмах по всій території США. Стало очевидно, що країна не була готова до впровадження національної системи догляду за дітьми, яка б гарантувала якісні програми для дітей будь-якого віку. У світлі цієї інформації була організована Конференція з питань догляду за дітьми 1970 року під головуванням тодішнього керівника Служби охорони здоров'я США.

Бюро у справах дітей, очолюване професором Едвардом Зіглером (Єльський університет), організувало конференцію з метою надання інформації про якісний догляд за дітьми для підготовки країни до впровадження Закону про всебічний розвиток дитини 1971 року.

У конференції взяли участь близько тисячі учасників, включно з провідними національними експертами з догляду за дітьми. Обговорення зосереджувалися на потребах у догляді та можливих рішеннях для трьох вікових груп — немовлят/малюків, дітей дошкільного віку та дітей шкільного віку. Результатом конференції стали своєрідні «кулінарні книги» (покрокові інструкції) щодо створення якісних програм для кожної з трьох груп. При цьому було відзначено, що забезпечення позашкільних програм для дітей шкільного віку є найбільшою можливістю для надання якісного догляду, оскільки такі програми мають відносно низьку вартість. Ці інформаційні матеріали були поширені через Управління розвитку дитини, в якому функціонувало Бюро у справах дітей, і яке мало взяти на себе управлінську роль у реалізації Закону про всебічний розвиток дитини 1971 року.

На жаль, Закон про всебічний розвиток дитини було ветовано президентом Ніксоном після того, як його схвалив Конгрес. Варто зазначити, що з того часу нове законодавство не проходило через Конгрес аж до ухвалення Закону про блокові гранти на розвиток догляду за дітьми у 1990 році [23].

Проте обговорення в Конгресі щодо системи позашкільної освіти не припинилися після вето Ніксона. У відповідь на це сенатор Кріс Додд ініціював і очолив перший Конгресовий дитячий кокус у 1983 році. Темою першого кокусу стали так звані «діти-замочки» (latchkey children).

Зауважимо, що важливість програм позашкільної освіти знову опинилася в центрі уваги у 1988 році. Того року Брюс Беббіт, який виступав за розвиток догляду за дітьми як колишній губернатор Аризони, балотувався на висунення кандидатом у президенти США від Демократичної партії. Під час формування своєї передвиборчої програми Беббіт зібрав групу з дванадцяти експертів з питань догляду за дітьми, щоб дізнатися про найнагальніші та найреальніші проблеми у цій сфері, з якими стикається країна. Група дійшла згоди, що забезпечення догляду за дітьми після школи є досяжною метою, яку варто включити до його політичної платформи.

Наголосимо, що першою вагомою федеральною ініціативою в галузі догляду за дітьми шкільного віку став Закон про блокові гранти на розвиток догляду за дітьми (Child Care Development and Block Grant, CCDBG) 1990 року, який нині називається Фондом розвитку догляду за дітьми (Child Care Development Fund, CCDF). Цей грант надає допомогу сім'ям із низьким рівнем доходу та тим, хто отримує або переходить із державної допомоги, шляхом субсидування витрат на догляд за дітьми.

Сучасний. У сучасному швидкоплинному та постійно мінливому світі програми позашкільних закладів освіти продовжують розвиватися, щоб задовольнити унікальні потреби учнів XXI століття.

Вони все більше зосереджуються на сприянні академічним досягненням, соціальному та емоційному благополуччю та розвитку характеру. До того ж, програми тепер пропонують широкий спектр заходів, включаючи спорт, технології, кодування та виконавське мистецтво.

Кінець XX століття – початок XXI століття став періодом постійного зростання й зростаючої зацікавленості у програмах позашкільної освіти. Національне дослідження догляду до та після школи 1991 року (National Before and After School Study) [20], яке охопило національно репрезентативну вибірку, надало оцінку щодо кількості американських дітей, які брали участь у програмах позашкільної освіти. У дослідженні повідомлялося, що приблизно 1,7 мільйона дітей з 0 по 8 клас відвідували формальні програми до або після школи.

У 1997 році Національне опитування американських сімей (National Survey of American Families), яке охоплювало репрезентативну вибірку сімей у 13 штатах, виявило, що приблизно 6,7 мільйона дітей віком від 6 до 12 років були залучені до програм позашкільної освіти [2]. Більш нещодавно, опитування America After 3PM – національне дослідження дітей шкільного віку з 0 по 12 клас, проведене Afterschool Alliance у 2004 році – повідомило, що 6,5 мільйона дітей брали участь у програмах позашкільної освіти.

Такий стан речей був викликаний низкою факторів, як-от:

– політичні програми президентів. Так, політична програма президента Клінтона приділяла значну увагу догляду за дітьми шкільного віку. Адміністрація Клінтона успішно ухвалила законодавство щодо Програм громадських навчальних центрів XXI століття (21st-Century Community Learning Centers). Ці програми стали головним джерелом федеральної підтримки системи позашкільної освіти у США.

Однак за адміністрації Буша фінансування програм 21CCLC було повторно затверджене 8 січня 2002 року як Розділ IV, Частина В Закону «Жодна дитина не залишена без уваги» (Leave No Child Behind Act, NCLB) 2001 року. Повторне затвердження призвело до низки змін, які вплинули на розподіл коштів, зміст програм та вимоги до їх оцінювання (зокрема, управління програмами було передано з федерального на державний рівень, зросли вимоги до оцінювання та індикаторів ефективності, з'явився сильніший акцент на академічному збагаченні, а цільове фінансування змістилося у бік шкіл з низькою успішністю у малозабезпечених районах).

Дефіцит фінансування та запропоноване скорочення бюджету для програм 21CCLC, у поєднанні з їхньою популярністю серед громадськості, знову привернули увагу до програм позашкільної освіти під час президентських виборів 2004 року.

Однак після переобрання президента Буша у 2004 році федеральне фінансування програм 21CCLC загалом залишалося замороженим на рівні приблизно 1 мільярда доларів на рік. Винятком стало фінансування у 2008 році. 11 березня 2008 року Підкомітет Палати представників з питань дошкільної освіти провів слухання під назвою «Післяшкільні програми: як бюджет адміністрації Буша впливає на дітей і родини», які були присвячені можливим наслідкам запропонованих президентом скорочень витрат на позашкільні програми.

– власні ініціативи урядів штатів і місцевих органів влади. Так, уряди штатів і місцеві органи влади в останні роки розробили власні ініціативи для підтримки програм позашкільної освіти. Однією з унікальних ініціатив є Пропозиція 49 штату Каліфорнія. За ініціативи губернатора Арнольда Шварценеггера, Пропозиція 49 (також відома як Закон про освітні та безпекові програми до і після школи (ASES) 2002 року) передбачає фінансування для:

- 1) підтримки чинного фінансування програм до і після школи;
- 2) надання права участі всім початковим і середнім школам штату Каліфорнія, які подають якісні заявки.

Означена програма є діючою та дієвою. Школи-отримувачі, в основному, обслуговують учнів із малозабезпечених родин.

На початку XXI століття найзначніші ініціативи системи позашкільної освіти реалізуються на рівні міст та місцевих органів влади. Одним із прикладів є програма Boston's After School & Beyond – результат злиття ініціативи Boston 2–6pm After-School Initiative та програми Boston's After-School for All Partnerships. Програма надає фінансування, ресурси та підтримку кваліфікованим закладам позашкільної освіти. Іншою великою міською ініціативою є програма NYC Out-of-School Time (OST), започаткована у жовтні 2005 року. Після дворічного маркетингового дослідження, яке мало на меті краще зрозуміти потреби в догляді за дітьми в різних районах міста, програма NYC OST забезпечила безкоштовні заклади позашкільної освіти для понад 550 районів по всьому Нью-Йорку.

– зростання кількості квазіекспериментальних і експериментальних досліджень впливу участі у програмах позашкільної освіти на розвиток дітей. Такі дослідження свідчать, що участь у програмах позашкільної освіти може мати важливі наслідки для академічної успішності дітей, їхньої соціальної поведінки та взаємин, а також фізичного здоров'я. Одним із результатів стало перетворення сприйняття та цілей програм позашкільної освіти: з базового догляду за дітьми та дозвілля – до розвиткових середовищ, які мають потенціал робити суттєвий внесок у позитивний розвиток дітей.

– участь дослідницьких установ, агентств, які надають гранти, а також організацій з адвокації та освіти у розвитку програм позашкільної освіти. Наприклад, Harvard Family Research Project (HFRP; заснований і керований Хізер Вайс з 1983 року) публікує журнал The Evaluation Exchange з 1995 року. Цей кварталний журнал обговорює поточні питання оцінки програм і кілька випусків присвячено інноваціям, викликам і суперечкам у дослідженнях проблеми позашкільної освіти. Початок ХХІ століття ознаменувався тим, що грантові установи також зробили пріоритетом надання грантів для досліджень позашкільної освіти. Наприклад, спеціальні ініціативи William T. Grant Foundation зосереджуються на поліпшенні якості позашкільної освіти та молодіжних організацій, а також на розумінні й покращенні соціальних умов.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, можемо зробити висновок, що система позашкільної освіти США у своєму розвитку пройшла певний історичний період. Зміни, які відбувалися, пов'язані з низкою факторів, як-от: зміни в американській системі працевлаштування, зміни соціального середовища в неблагополучних районах, занепокоєння щодо догляду за дітьми, які самостійно організують своє позашкільне дозвілля, соціально-економічна політика. В основу виокремлення історичних етапів розвитку системи позашкільної освіти в США (початковий, популяризації, поширення, сучасний) було покладено особливості соціально-економічної політики уряду країни.

Водночас зауважимо, що дана наукова розвідка не вичерпує всіх аспектів проблеми, а на подальше вивчення пропонуємо проблеми методичного забезпечення виховання учнівської молоді в системі позашкільної освіти США.

Список використаних джерел

1. Barbieri M. *Extracurricular activities*. New York, NY: St.Martin's Press, 2009.
2. Capizzano J., Tout K., & Adams G. *Child care patterns of school-age children with employed mothers*. Washington, D.C.: The Urban Institute, 2000.
3. Emmer R. *Band*. New York, NY: Rosen Publishing Group, 2010.
4. Emmer R. *Cheerleading*. New York, NY: Rosen Publishing Group, 2010.
5. Emmer R. *Chorus*. New York, NY: Rosen Publishing Group, 2010.
6. Emmer R. *Community service*. New York, NY: Rosen Publishing Group, 2010.
7. Emmer R. *Drama club*. New York, NY: Rosen Publishing Group, 2010.
8. Emmer R. *School newspaper*. New York, NY: Rosen Publishing Group, 2010.
9. Foster C. R. *Extracurricular activities in the high school*. New York, NY: Read Books, 2008.
10. Halpern, R. A different kind of child development institution: the history of after-school programs for the low-income children. *Teachers College Record*. 2002. № 104. P. 178-211.
11. Keyserling M.D. *Windows and day care*. New York: National Council of Jewish Women, 1972.
12. Kleiber D.A. & Powell G.M. Historical change in leisure activities during after-school hours. In Mahoney, J.L., Larson, R.W., & Eccles, J.S. (Eds.) *Organized Activities As Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-school and Community Programs*. 2005 (pp. 23-44).
13. Larson R. *Organized activities as contexts for development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.
14. Lord H., & Mahoney J.L. Neighborhood crime and self care: Risks for aggression and lower academic performance. *Developmental Psychology*. 2007. № 43. P. 1321-1333.
15. Lunenburg F. C., & Ornstein A. O. *Educational administration: Concepts and practices* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning, 2008.
16. Morgan K. A child of the sixties: the great society, the new right, and the politics of federal child care. *Journal of Policy History*. 2001. № 13. P. 215-250
17. Newman S.A., Fox J.A., Flynn E.A., & Christenson W. *The prime time for juvenile crime or youth enrichment and achievement*. Washington, DC: Fight Crime Invest in Kids, 2000.
18. Riley D., & Steinberg J. Four popular stereotypes about children in self-care: Implications for family life educators. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*. 2004. № 53. P. 95-101.
19. Salzinger S., Feldman R.S., Stockhammer T., & Hood J. An ecological framework from understanding risk for exposure to neighborhood violence and the effects of exposure on children and adolescents. *Aggression and Violent Behavior*. 2002. № 7. P. 423-451
20. Seppanan P. & deVries D.K. *National Study of Before- and After-School Programs: Executive Summary*. National Institute on Out-of-School Time: Wellesley College, 1993.
21. U.S. Department of Labor. *Women in the labor force: A databook*. Retrieved December 27, 2005 from: <http://www.bls.gov/cps/wlf-databook2005.htm>
22. White S.H. The social roles of child study. *Human Development*. 2000. № P. 43, 284-288.
23. Zigler E., Marsland K., & Lord H. *The tragedy of child care in America*. New Haven, CT: Yale University Press, 2009.

| Матеріал надійшов до редакції: 14.03.2025 р. | Прийнято до друку: 05.04.2025 р. | Опубліковано: 30.04.2025 р. |



This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0).



” Чкана Я., Пономаренко В. Майбутні вчителі математики у цифровому середовищі: вміння пошуку, перевірки та використання інформації. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 4. С. 91-98. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-013>.

Chkana Ya., Ponomarenko V. Maibutni vchyteli matematyky u tsyfrovomu sere dovyyshchi: vminnia poshuku, perevirky ta vykorystannia informatsii [Future mathematics teachers in the digital environment: skills in searching, verifying and using information]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 4. S. 91-98. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-013>.

УДК 378.147:[373.5.011.3-051:51]:159.955-021.412.1:004.8

DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i4-013

Ярослав ЧКАНА

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Україна
<http://orcid.org/0000-0003-3667-3584>
chkana_76@ukr.net

Владислав ПОНОМАРЕНКО

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Україна
<https://orcid.org/0009-0004-4727-5797>
podukt@i.ua

МАЙБУТНІ ВЧИТЕЛІ МАТЕМАТИКИ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ВМІННЯ ПОШУКУ, ПЕРЕВІРКИ ТА ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЇ

Анотація. У статті досліджено особливості роботи майбутніх учителів математики з інформацією у цифровому середовищі: їхні навички пошуку, перевірки достовірності та критичного аналізу даних. Метою статті є аналіз взаємодії з інформацією майбутніх вчителів математики, визначення труднощів у критичному оцінюванні даних, а також зіставлення їхніх уявлень про інформаційно-цифрову компетентність і критичне мислення з фактичними практиками роботи з інформацією в цифровому середовищі.

Для досягнення мети застосовано комплекс методів дослідження, зокрема, анкетування студентів фізико-математичного факультету щодо їхніх практик пошуку, перевірки та використання інформації; контент-аналіз курсових і кваліфікаційних робіт для оцінки рівня критичного осмислення та обґрунтованості використання джерел; порівняльний аналіз самооцінки студентів і фактичних результатів їхньої роботи з інформацією.

Результати дослідження дозволили виявити особливості роботи студентів з інформацією у цифровому середовищі. Проаналізовано основні тенденції у виборі інформаційних ресурсів, способи оцінювання їхньої надійності та характер використання в навчальній і дослідницькій діяльності. Встановлено низку труднощів, пов'язаних із критичним осмисленням інформації, обґрунтуванням висновків і застосуванням цифрових технологій для аналізу даних. Отримані результати можуть слугувати основою для вдосконалення освітнього процесу, спрямованого на розвиток навичок критичного мислення та ефективної взаємодії з інформацією у професійній діяльності майбутніх учителів математики.

Результати дослідження показали, що студенти активно використовують цифрові ресурси для навчання, зокрема відеоуроки, освітні платформи та підручники, однак звернення до наукових статей і спеціалізованих баз даних є менш поширеним. Виявлено особливості перевірки достовірності інформації студентами, а також труднощі у систематичному порівнянні альтернативних підходів до розв'язання математичних задач. Аналіз академічних робіт засвідчив певні проблеми роботи студентів із джерелами, пов'язані з способами їх використання та аргументуванням висновків.

Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення навчального процесу, спрямованого на розвиток критичного мислення та інформаційної грамотності студентів. Запропоновано рекомендації щодо розширення практичних завдань із перевірки достовірності інформації, формування навичок аргументованого аналізу та застосування цифрових технологій у процесі підготовки майбутніх учителів математики.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність; критичне мислення; пошук інформації; оцінка достовірності; цифрові технології; майбутні вчителі математики; робота з джерелами; освітній процес.

Yaroslav CHKANA

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0003-3667-3584>
chkana_76@ukr.net

Vladislav PONOMARENKO

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0004-4727-5797>
podukt@i.ua

FUTURE MATHEMATICS TEACHERS IN THE DIGITAL ENVIRONMENT: SKILLS IN SEARCHING, VERIFYING AND USING INFORMATION

Abstract. The article examines the peculiarities of how future mathematics teachers interact with information in the digital environment, focusing on their skills in searching, verifying the reliability, and critically analyzing data. The aim of the study is to analyze the information processing practices of future mathematics teachers, identify challenges in critical data evaluation, and compare their perceptions of digital competence and critical thinking with their actual practices of working with information in the digital environment.

To achieve this goal, a set of research methods was applied, including a survey of students from the Faculty of Physics and Mathematics regarding their information search, verification, and usage practices; content analysis of coursework and qualification papers to assess the level of critical thinking and justification of source usage; and a comparative analysis of students' self-assessments and their actual information processing results.

The study revealed specific features of how students work with information in the digital environment. Key trends in the selection of information resources, methods for assessing their reliability, and their application in academic and research activities were analyzed. A range of challenges was identified, including difficulties in critically interpreting information, justifying conclusions, and applying digital technologies for data analysis. The findings may serve as a basis for improving the educational process aimed at developing critical thinking skills and fostering effective interaction with information in the professional training of future mathematics teachers.

The results indicate that students actively use digital resources for learning, such as video tutorials, educational platforms, and textbooks, while references to scientific articles and specialized databases are less common. The study also highlights students' approaches to verifying information reliability and their difficulties in systematically comparing alternative methods for solving mathematical problems. An analysis of academic papers identified specific issues related to how students engage with sources, particularly in terms of their selection, usage, and argumentation of conclusions.

The findings can be utilized to enhance the educational process by strengthening critical thinking and information literacy skills among students. Recommendations have been proposed to expand practical assignments focused on verifying information reliability, fostering analytical reasoning, and integrating digital technologies into the training of future mathematics teachers.

Keywords: digital competence; critical thinking; information search; reliability assessment; digital technologies; future mathematics teachers; working with sources; educational process.

Постановка проблеми. Цифровізація освіти, яка стала невідворотною реальністю сучасного суспільства, докорінно змінює професійну діяльність майбутніх учителів математики. Величезний потік інформації, її неоднорідність та варіативність якості потребують від педагогів умінь ефективного пошуку, критичної оцінки та свідомого використання інформаційних ресурсів. Відсутність цих навичок ускладнює освітній процес, адже сучасний учитель діє в середовищі, де достовірні наукові факти співіснують із маніпулятивним контентом та псевдонауковими твердженнями.

Попри те, що цифрові технології відкривають широкі можливості для професійного розвитку й оновлення методик викладання, їх використання потребує усвідомленого підходу. Вміння відбирати релевантний контент, адаптувати його до освітніх потреб і ефективно інтегрувати в освітній процес – це нова компетенція вчителя. Доступ до великої кількості даних сам по собі не гарантує якісного засвоєння матеріалу, адже без критичного осмислення інформації зростає ризик її хибного трактування. Це є небезпечним у викладанні математики, де чіткість формулювань і логічна бездоганність є основоположними принципами, а будь-яка помилка в означеннях понять або методах може призвести до втрати наукової достовірності. Тому важливо, щоб майбутні вчителі не тільки володіли фундаментальними знаннями з математики, а й уміли взаємодіяти з інформацією: розрізняли авторитетні джерела, перевіряли достовірність інформації, правильно інтерпретували її тощо.

Отже, проблема пошуку, перевірки та використання інформації майбутніми вчителями математики є не просто актуальною – вона набуває стратегічного значення в контексті модернізації освіти. Системний підхід до формування відповідних умінь є запорукою професійної компетентності педагога, його здатності ефективно реалізовувати навчальний процес і формувати критичне мислення в учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі наголошується, що цифрове середовище докорінно змінює способи отримання, опрацювання та використання інформації. Зростання інформаційного потоку в цифровому просторі ускладнює процеси відбору, перевірки та систематизації матеріалів, які є надзвичайно важливими для наукової та освітньої діяльності. Castellvi та ін. [2] зазначають, що попри широку доступність інформації, перевірка її автентичності стає все більш складним завданням. Аналогічну проблему висвітлює Grut [4], наголошуючи на неоднорідності якості онлайн-джерел, які не завжди є достовірними та корисними для академічних цілей.

Karim та ін. [5] підкреслюють, що пошук та аналіз інформації є основою процесу здобуття знань у вищій освіті. Однак численні дослідження вказують на недостатню розвиненість навичок оцінювання інформації серед студентів. Breakstone [1] та McGrew [7] довели, що значна частина молоді має труднощі з критичним аналізом джерел. Багато користувачів вважають оцінку упередженої чи ненадійної інформації складним завданням [6], [9], [11], не вміють застосовувати критерії оцінки, такі як релевантність, точність, актуальність, авторитетність, визначати значення і контекст отриманої інформації [8].

М. Головань [13] визначає ключові етапи роботи з інформацією, серед яких: пошук, збирання, аналіз, організація та представлення даних. В. Гриценко [14], розглядаючи структуру поняття «інформаційної грамотності», включає в неї комплекс компетентностей, пов'язаних з оцінюванням, систематизацією та безпечним використанням інформації. О. Барановська [12] пропонує розглядати процес роботи з інформацією як багаторівневий: від первинного ознайомлення до критичного осмислення та творчого застосування. Коляда [15] підкреслює, що структурованість матеріалу є необхідною умовою його ефективного засвоєння інформації.

Водночас, сучасні дослідження підтверджують, що в умовах зростаючого обсягу інформації важливо не лише володіти методами пошуку, а й розвивати навички її критичного аналізу. Tewel [10] та Downey [3] підкреслюють, що саме критичний підхід визначає ефективність роботи з інформацією у будь-якій сфері, пов'язаній із її обробкою.

Метою статті є дослідження особливостей пошуку, перевірки та використання інформації майбутніми вчителями математики, виявлення труднощів у критичному оцінюванні даних та аналіз

відповідності їхніх уявлень про інформаційно-цифрову компетентність і критичне мислення реальній практиці роботи з інформацією в цифровому середовищі.

Методи дослідження: анкетування студентів фізико-математичного факультету для аналізу їхнього ставлення до цифрової грамотності, критичного мислення та особливостей роботи з інформацією; контент-аналіз курсових і кваліфікаційних робіт для оцінки рівня критичного підходу до використання інформаційних ресурсів, аргументованості висновків і дотримання академічної доброчесності; порівняльний аналіз між самооцінкою студентів щодо власних компетентностей роботи з інформацією та їхнім реальним втіленням у навчальній діяльності.

Для збору емпіричних даних було розроблено анкету у форматі Google-форми, що містила кілька тематичних блоків. Зокрема, опитування включало загальні питання про респондентів, розділ, присвячений самооцінці рівня інформаційно-цифрової компетентності, блок, спрямований на дослідження практики роботи з інформацією, а також низку питань, що дозволяли проаналізувати співвідношення критичного мислення та цифрової грамотності. Доповненням до анкетування став контент-аналіз курсових і кваліфікаційних робіт студентів, що дозволив оцінити рівень застосування критичного підходу до роботи з інформацією. Особлива увага приділялася аналізу використаних джерел, посилань та рівня аргументації, що дало змогу виявити, наскільки майбутні вчителі математики вміють критично оцінювати та використовувати інформацію у власних академічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для майбутніх учителів математики питання ефективної роботи з інформацією не лише важливий професійний аспект, а й необхідна умова якісного викладання предмета. Процес опрацювання інформації є складним і багаторівневим, оскільки поєднує технічні, аналітичні та методичні навички, необхідні для ефективної роботи з даними. Складність цього процесу підсилюється для педагогів-математиків, які повинні не лише володіти фундаментальними знаннями з предмета, а й вміти шукати, аналізувати та використовувати інформацію, ефективно інтегрувати інформаційні ресурси у навчальний процес, навчати своїх учнів критично й усвідомлено взаємодіяти з інформацією.

Робота з інформацією включає декілька ключових етапів: пошук, перевірку достовірності та критичну оцінку, логічний аналіз та порівняння, синтез і застосування у професійній діяльності.

Перший етап роботи з інформацією передбачає її пошук. Для майбутніх учителів математики важливо не лише швидко й точно знаходити потрібні дані, а й використовувати для цього різноманітні інструменти. Окрім загальнодоступних пошукових систем, таких як Google чи Bing, вони мають опанувати роботу зі спеціалізованими ресурсами: математичними журналами, електронними бібліотеками (arXiv, MathSciNet), освітніми платформами (Khan Academy, Coursera) тощо. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від умінь формулювати точні запити, добирати релевантні ключові слова та застосовувати логічні оператори для уточнення пошуку.

Наступним етапом є перевірка достовірності та критична оцінка отриманої інформації. В умовах інформаційного перевантаження майбутній учитель має вміти розрізняти авторитетні наукові джерела від неперевіраних або суб'єктивних матеріалів. Оцінювання включає перевірку наукової репутації автора, наявність рецензування, перехресне зіставлення отриманої інформації з іншими надійними джерелами, аналіз аргументації та часової актуальності матеріалу. Особливо важливо це під час використання цифрових ресурсів, адже ризик отримання застарілих або неточних даних є значним.

На етапі логічного аналізу та порівняння майбутній учитель має виявляти зв'язки між різними фрагментами інформації, встановлювати їхню узгодженість із науковими фактами та дидактичними вимогами. Аналіз передбачає порівняння альтернативних підходів до викладу математичних понять, виявлення можливих суперечностей, визначення педагогічної доцільності тих чи інших методів навчання. Важливим є також оцінювання практичної значущості інформації для формування математичної компетентності учнів.

Етап синтезу інформації передбачає структурування та узагальнення отриманих знань, адаптацію матеріалів до конкретних педагогічних завдань. Використання різних джерел дає змогу майбутньому вчителю глибше зрозуміти предмет і створити власний освітній контент. Зокрема, підготовка дидактичних матеріалів, інтерактивних завдань або розробка методичних рекомендацій потребує глибокого опрацювання інформаційних ресурсів та їх критичного переосмислення.

Останній етап – застосування інформації у навчальній діяльності. Педагог має не лише транслювати отримані знання, а й організувати освітній процес так, щоб сприяти розвитку у здобувачів освіти критичного мислення, вміння самостійно знаходити, аналізувати та використовувати інформацію. Використання сучасних цифрових інструментів, математичного моделювання, інтерактивних платформ сприяє покращенню якості викладання, забезпечуючи доступність і наочність матеріалу.

У межах проведеного нами дослідження було здійснено опитування 31 студента фізико-математичного факультету Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка,

які навчаються за спеціальністю «Середня освіта. Математика». Основним дослідницьким питанням виступило визначення відповідності сприйняття майбутніми вчителями математики власної інформаційно-цифрової компетентності їхній реальній практиці пошуку та критичного оцінювання інформації.

Аналіз результатів анкетування студентів дозволяє виявити як позитивні тенденції, так і певні прогалини у їхньому рівні інформаційно-цифрової компетентності та здатності до критичного осмислення інформації. Незважаючи на те, що більшість респондентів оцінюють свої навички роботи з цифровими технологіями як середні або високі (рис. 1), досвід проходження спеціалізованих курсів із цифрової грамотності мають менше ніж 17% опитаних (рис.2), що свідчить про переважно самостійне засвоєння відповідних навичок. Водночас значна частина студентів визнає необхідність додаткового навчання в цій сфері, хоча їхні очікування щодо форматів такого навчання є різними.

Чи проходили ви спеціальні курси або тренінги з цифрової грамотності?
31 відповідь

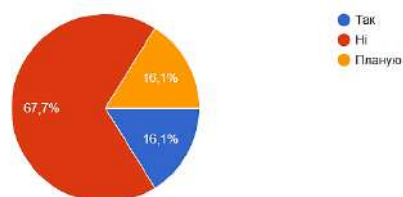


Рис. 1. Результати опитування

Як ви оцінюєте свій рівень володіння цифровими технологіями для навчальної діяльності?
31 відповідь

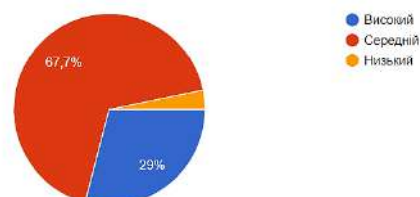


Рис. 2. Результати опитування

Цікавим є той факт, що попри відносно високий рівень впевненості у своїх цифрових навичках, значна частина студентів стикається з труднощами під час пошуку, аналізу та використання інформації. Хоча 58,1% вважають, що загалом ефективно справляються з цим завданням, 38,7% визнають наявність перешкод, а 3,2% зізнаються у значних труднощах. Це корелює з іншими відповідями: хоча майже половина студентів стверджують, що завжди перевіряють достовірність знайдених даних, майже 42% роблять це лише час від часу, а 9,7% майже ніколи не замислюються над цим питанням.

Розподіл відповідей щодо джерел навчальної інформації демонструє певну суперечливість у підходах студентів до роботи з матеріалами. Найчастіше використовуються відеоуроки (93,5%), підручники (67,7%) та освітні платформи (71%), проте лише 38,7% регулярно звертаються до наукових статей. Це може свідчити про орієнтацію на більш доступні й спрощені форми подання інформації, а також про недостатню увагу до академічних джерел. Водночас майже третина респондентів визнає, що знаходить матеріали просто в Інтернеті (рис.3).

Якими джерелами ви найчастіше користуєтесь при пошуку навчальної інформації? (можна вибрати кілька варіантів)
31 відповідь

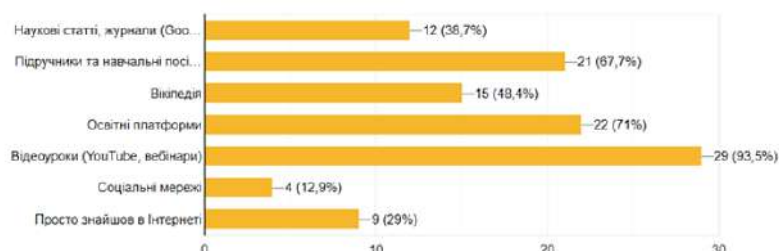


Рис. 3. Відповіді студентів про джерела пошуку навчальної інформації

Щодо критеріїв оцінки надійності інформації, більшість студентів (67,7%) орієнтуються на співставлення з іншими джерелами, що є позитивним показником. Проте лише 22,6% перевіряють авторитетність джерела, а деякі (3,2%) зізнаються, що взагалі не завжди звертають увагу на цей аспект.

Роль штучного інтелекту в навчальному процесі також є важливою складовою цифрової грамотності. Лише 16,1% респондентів регулярно використовують ШІ-інструменти, тоді як переважна більшість (80,6%) звертається до них епізодично, а один студент зазначив, що взагалі не застосовує такі технології. Основними цілями при цьому є пошук додаткової інформації (74,2%), генерація ідей (61,3%) та аналіз складних тем (41,9%) (рис.4). Водночас лише 38,5% завжди перевіряють достовірність відповідей, тоді як більшість звертається до цього лише у випадках сумнівів.

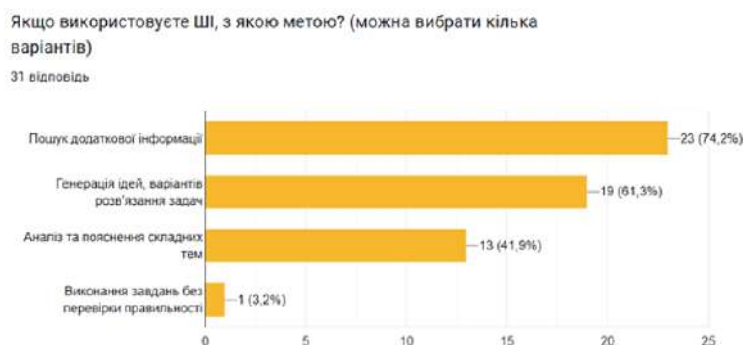


Рис. 4. Відповіді студентів щодо мети використання ШІ

Значущими є дані щодо здатності студентів до критичного осмислення математичної інформації. Лише 19,4% систематично порівнюють різні підходи до розв'язання математичних задач, тоді як 77,4% роблять це лише іноді та 3,2% ніколи. Водночас 35,5% вважають, що легко можуть помітити логічні помилки в інформації, а 64,5% визнають, що іноді це для них складно. Також майже 74% респондентів зізналися, що стикалися із ситуаціями, коли спочатку довіряли знайденій інформації, а згодом виявляли її некоректність.

Щодо розвитку критичного мислення в умовах цифрового середовища, більшість студентів (71%) вважає найважливішим уміння аналізувати інформацію. Проте 19,4% виокремлюють перевірку достовірності даних як першочерговий аспект, а лише 6,5% вказують на знання надійних джерел як ключовий фактор та 3,2% - на розуміння принципів роботи цифрових технологій.

Отже, удосконалення підходів до навчання, спрямованих на формування рефлексивного ставлення до інформації вимагає не лише підвищення рівня цифрової грамотності, а й розвиток навичок критичного мислення майбутніх учителів математики. Використання реальних кейсів, інтеграція практичних завдань із аналізу достовірності даних, стимулювання студентів до активного використання наукових джерел і формування навичок аргументованого обґрунтування своїх висновків мають стати пріоритетними завданнями у підготовці майбутніх учителів математики.

Аналіз результатів анкетування виявив як позитивні аспекти, так і певні труднощі, з якими студенти стикаються під час взаємодії з інформацією. Вони демонструють зацікавленість у розвитку навичок роботи з даними, проте нерідко зіштовхуються з труднощами у критичному її осмисленні, перевірці достовірності та використанні академічних джерел. Це вказує на необхідність подальшого вдосконалення навчального процесу, зокрема через впровадження спеціалізованих курсів, збільшення кількості практичних завдань та використання реальних кейсів для аналізу інформації.

Критичне мислення відіграє ключову роль у процесі пошуку та оцінки інформації. Для майбутніх учителів математики воно є не лише основою професійної підготовки, а й інструментом ефективної роботи з навчальними матеріалами, що забезпечує якісну інтеграцію інформаційних ресурсів у педагогічну діяльність. Однак, попри усвідомлення студентами важливості критичного осмислення інформації, їхні реальні навички пошуку, аналізу та перевірки достовірності даних не завжди відповідають вимогам сучасного освітнього середовища.

Однією з найбільш поширених проблем є вузьке розуміння критичного мислення як виключно перевірки джерел. Це проявляється у прагненні студентів ідентифікувати надійність інформації через оцінку авторитетності автора чи видання, що само по собі є необхідним, але недостатнім компонентом повноцінного аналізу даних. Більшість студентів визнає важливість перевірки першоджерел, проте часто обмежується лише поверхневим пошуком інформації без глибокого осмислення її змісту, можливих маніпуляцій або методів формування контексту. Наприклад, навіть у ситуаціях, коли інформація представлена у вигляді узагальнень або тенденцій, студенти рідко ставлять питання щодо її походження, методології збору даних або потенційної упередженості автора.

Ще однією проблемою є труднощі зі структурованим порівнянням різних джерел. Хоча значна частина студентів намагається співставляти інформацію, рівень аргументованого аналізу залишається недостатнім. У багатьох випадках вибір між різними джерелами здійснюється на основі інтуїтивного довірчого підходу, а не на основі логічного розгляду фактів і доказів. Це призводить до ситуацій, коли суперечлива інформація залишається непроаналізованою, а висновки робляться на основі емоційного сприйняття або особистих упереджень.

Окрім того, практична реалізація критичного мислення у процесі пошуку інформації значною мірою залежить від рівня інформаційно-цифрової грамотності. Незважаючи на те, що більшість студентів вважає себе достатньо компетентними у використанні цифрових ресурсів, багато з них не застосовують спеціалізовані інструменти для перевірки інформації, такі як наукометричні бази даних, аналіз зворотних посилань або методи виявлення дезінформації. Це особливо помітно під час виконання

дослідницьких і навчальних завдань, коли студенти обмежуються пошуком загальнодоступних матеріалів, не приділяючи достатньої уваги оцінці їхньої якості та наукової значущості.

Ще однією важливою тенденцією є труднощі у застосуванні критичного мислення при роботі з сучасними технологіями, зокрема штучним інтелектом. Більшість студентів використовує інструменти ШІ для пошуку інформації або пояснення складних тем, проте далеко не всі перевіряють отримані результати на достовірність. Це свідчить про певний рівень довіри до технологій без належного усвідомлення їхніх обмежень, що може стати потенційною загрозою для академічної доброчесності та об'єктивності аналізу інформації.

Отже, проблема застосування критичного мислення в процесі пошуку та обробки інформації не зводиться лише до теоретичного розуміння його важливості. Вона потребує цілеспрямованого розвитку практичних навичок, що включають аналіз джерел, порівняння альтернативних точок зору, оцінку маніпулятивних технік та ефективне використання цифрових ресурсів. Без належної інтеграції цих компонентів у навчальний процес майбутні вчителі математики можуть стикатися з труднощами у формуванні об'єктивних і аргументованих суджень, що є критично важливим для їхньої подальшої професійної діяльності.

Аналіз курсових і кваліфікаційних робіт студентів дозволив зробити важливі висновки щодо рівня критичного осмислення та використання цифрових технологій у їхніх академічних дослідженнях. Незважаючи на те, що під час опитування більшість респондентів наголошували на важливості перевірки джерел, обґрунтування висновків та відповідального ставлення до інформації, їхні письмові роботи не завжди відповідали цим заявам. Виявилось, що реальне втілення критичного підходу до роботи з інформацією часто залишається на декларативному рівні.

Одна з найбільш поширених проблем — поверхневий підхід до використання джерел. Велика кількість текстів містила фрагменти, безпосередньо запозичені з навчальних посібників, без критичного аналізу чи авторського переосмислення. У деяких випадках можна було спостерігати навіть буквальне копіювання уривків, які, хоча й були формально адаптовані українською мовою, фактично залишалися перекладами з російськомовних джерел без спроб їх осмислення чи порівняння з іншими матеріалами. Це свідчить про те, що студенти, з одного боку, розуміють важливість роботи з джерелами, але, з іншого, не завжди на практиці реалізують принципи критичного аналізу інформації.

Ще одним показовим аспектом є відсутність належного рівня аргументації. У багатьох роботах висновки подавалися як очевидні твердження без достатніх пояснень або логічного обґрунтування. У деяких випадках навіть при використанні наукових термінів і визначень не було спроб поставити під сумнів чи порівняти різні підходи. Особливо це було помітно у розділах, присвячених аналізу педагогічних методів або математичних концепцій, де студенти часто обмежувалися простим переліком фактів, не пояснюючи, чому вони віддають перевагу тому чи іншому підходу.

Ще більш тривожним є той факт, що у багатьох роботах або взагалі не було посилань на використані джерела, або вони не відповідали дійсності. Частина студентів просто копіювала бібліографічні списки з інших робіт, не перевіряючи, чи справді ці джерела були використані у їхньому дослідженні. Нерідко траплялися покликання на матеріали, які не містили відповідної інформації, або навіть на вигадані публікації, що ставить під сумнів не лише рівень академічної доброчесності, а й базові навички критичного ставлення до власної роботи з інформацією.

Цікаво, що на відміну від поширеної практики використання фрагментів підручників, генеративні системи штучного інтелекту в аналізованих роботах практично не зустрічалися. Це може свідчити як про певну необізнаність студентів із цими технологіями, так і про їхню націленість на традиційні підходи до написання текстів, які передбачають копіювання та механічне відтворення інформації замість її глибокого аналізу.

Результати контент-аналізу свідчать про наявність розриву між задекларованими студентами уявленнями про критичне мислення та інформаційно-цифрову компетентність і реальним рівнем їхньої реалізації в академічних роботах. Студенти усвідомлюють необхідність аналізу джерел і обґрунтування висновків, проте на практиці ці аспекти залишаються недостатньо розвиненими. Це вказує на необхідність посилення навчальної роботи, спрямованої не лише на засвоєння базових технічних навичок, а й на формування глибокого розуміння критичного підходу до інформації та вдосконалення навичок аргументованого висловлення власних думок.

Висновки. Отже, підготовка сучасних учителів математики має забезпечувати формування здатності ефективно працювати з інформацією, критично мислити, самостійно вирішувати професійні завдання та інтегрувати цифрові технології у свою професійну діяльність. Результати дослідження засвідчили певний розрив між теоретичним усвідомленням студентами поняття інформаційно-цифрової компетентності та критичного мислення і його практичним застосуванням у навчальних і дослідницьких завданнях. Незважаючи на те, що більшість студентів визнає важливість перевірки джерел і критичного підходу до інформації, в їхніх академічних роботах часто простежується

поверхневий аналіз, відсутність належної аргументації, використання лише навчальних посібників без звернення до наукових статей і проблеми з достовірністю посилань.

З огляду на ці результати, важливим є посилення освітнього процесу в напрямі розвитку навичок критичного аналізу інформації, впровадження спеціалізованих курсів із цифрової грамотності та академічної доброчесності, використання реальних кейсів і практичних завдань, що стимулюють критичне мислення студентів. Це сприятиме підготовці майбутніх учителів математики, здатних не лише ефективно працювати з інформацією, а й формувати у своїх учнів навички критичного осмислення цифрового контенту.

Список використаних джерел

1. Breakstone J., Smith M., Ziv N., Wineburg S. Civic preparation for the digital age: how college students evaluate online sources about social and political issues. *J. High. Educ.* 2022. 93. P. 963–988. <https://doi.org/10.1080/00221546.2022.2082783>
2. Castellvi J., Diez-Bedmar M.C., Santisteban A. Pre-service teachers' critical digital literacy skills and attitudes to address social problems. *Soc. Sci.* 2020. 9. P/1–11. <https://doi.org/10.3390/socsci9080134>
3. Downey A. *Critical Information Literacy: the state of the field*. Litwin Books; Sacramento, CA, 2016.
4. Grut, S. *Digital Kildekritikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 2021.
5. Karim A. A., Khalid F., Nasir M. K. M., Maat S. M., Daud M. Y., Surat S. Enablers to information search and use in higher learning, *Creative Education*, 2018. 9 (14). 2089-2100. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.914151>.
6. Kiili C., Leu D. J., Marttunen M., Hautala J., Leppanen P. H. T. Exploring early adolescents' evaluation of academic and commercial online resources related to health, *Reading and Writing*. 2018. 31. P. 533–557. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9797-2>
7. McGrew S., Breakstone J., Ortega T., Smith M., Wineburg S. Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory Res. Soc. Educ.* 2018. 46. P. 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
8. Parsazadeh N., Ali R., Rezaei M. A framework for cooperative and interactive mobile learning to improve online information evaluation skills, *Computers & Education*, 2018. 120. P. 75-89. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.010>
9. Perez A., Potocki A., Stadtler M., Macedo-Rouet M., Paul J., Salmeron L., Rouet J. F. Fostering teenagers' assessment of information reliability: effects of a classroom intervention focused on critical source dimensions, *Learning and Instruction*. 2018. 58. P. 53–64. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.006>.
10. Tewell E C. The practice and promise of critical information literacy: academic librarians' involvement in critical library instruction, *College & Research Libraries*, 2018. 79 (1). P. 10-34. <https://doi.org/10.5860/crl.79.1.10>.
11. Tseng A. S. Students and evaluation of web-based misinformation about vaccination: critical reading or passive acceptance of claims? *International Journal of Science Education, Part B*, 2018. 8 (3). <https://doi.org/10.1080/21548455.2018.1479800>.
12. Барановська О. В. Методика формування інформаційних компетентностей учнів як складової змісту освіти. *Наукові і освітнянські методології та практики*. 2007. С. 194-197.
13. Головань М. С. Інформатична компетентність як об'єкт педагогічного дослідження. Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць, 2007. № 16. С. 314-324.
14. Гриценко В.І. Фундаментальные проблемы е-обучения, 2008, 38 с.
15. Коляда М. Г. Дидактичні принципи організації навчального процесу підготовки майбутніх фахівців із захисту інформації та управління інформаційною безпекою. *Вісник АПН України*. 2010. С. 49-54.

References

1. Breakstone J., Smith M., Ziv N., Wineburg S. Civic preparation for the digital age: how college students evaluate online sources about social and political issues. *J. High. Educ.* 2022. 93. P. 963–988. <https://doi.org/10.1080/00221546.2022.2082783>
2. Castellvi J., Diez-Bedmar M.C., Santisteban A. Pre-service teachers' critical digital literacy skills and attitudes to address social problems. *Soc. Sci.* 2020. 9. P/1–11. <https://doi.org/10.3390/socsci9080134>
3. Downey A. *Critical Information Literacy: the state of the field*. Litwin Books; Sacramento, CA, 2016.
4. Grut, S. *Digital Kildekritikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 2021.
5. Karim A. A., Khalid F., Nasir M. K. M., Maat S. M., Daud M. Y., Surat S. Enablers to information search and use in higher learning, *Creative Education*, 2018. 9 (14). 2089-2100. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.914151>.
6. Kiili C., Leu D. J., Marttunen M., Hautala J., Leppanen P. H. T. Exploring early adolescents' evaluation of academic and commercial online resources related to health, *Reading and Writing*. 2018. 31. P. 533–557. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9797-2>
7. McGrew S., Breakstone J., Ortega T., Smith M., Wineburg S. Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory Res. Soc. Educ.* 2018. 46. P. 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
8. Parsazadeh N., Ali R., Rezaei M. A framework for cooperative and interactive mobile learning to improve online information evaluation skills, *Computers & Education*, 2018. 120. P. 75-89. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.010>
9. Perez A., Potocki A., Stadtler M., Macedo-Rouet M., Paul J., Salmeron L., Rouet J. F. Fostering teenagers' assessment of information reliability: effects of a classroom intervention focused on critical source dimensions, *Learning and Instruction*. 2018. 58. P. 53–64. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.006>.

10. Tewell E C. The practice and promise of critical information literacy: academic librarians' involvement in critical library instruction, *College & Research Libraries*, 2018. 79 (1). P. 10-34. <https://doi.org/10.5860/crl.79.1.10>.
11. Tseng A. S. Students and evaluation of web-based misinformation about vaccination: critical reading or passive acceptance of claims? *International Journal of Science Education, Part B*, 2018. 8 (3). <https://doi.org/10.1080/21548455.2018.1479800>.
12. Baranovska O. V. Metodyka formuvannya informatsiinykh kompetentnosti uchniv yak skladovoi zmistu osvity. Naukovi i osvitianski metodolohii ta praktyky. 2007. S. 194-197.
13. Holovan M. S. Informatychna kompetentnist yak obiekt pedahohichnoho doslidzhennia. Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity : zb. nauk. prats, 2007. № 16. S. 314-324.
14. Hrytsenko V.Y. Fundamentalnie problemi e-obuchenya, 2008, 38 s.
15. Koliada M. H. Dydaktychni pryntsypy orhanizatsii navchalnoho protsesu pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv iz zakhystu informatsii ta upravlinnia informatsiinoiu bezpekoiu. Visnyk APN Ukrainy. 2010. S.49-54.

| Матеріал надійшов до редакції: 24.02.2025 р. | Прийнято до друку: 15.03.2025 р. | Опубліковано: 30.04.2025 р. |





Шинкевич Д. Готовність сучасних учителів до формування підприємницької компетентності молодших школярів як педагогічна проблема. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 4. С. 99-104. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-014>.

Shynkevych D. Hotovnist suchasnykh uchyteliv do formuvannya pidpriemnytskoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv yak pedahohichna problema [Readiness of modern teachers to form the entrepreneurial competence of younger school students as a pedagogical problem]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka - Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 4. S. 99-104. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-014>.

DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i4-014

Денис ШИНКЕВИЧ

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

<https://orcid.org/0009-0005-6789-4189>

shinkevichd@icloud.com

ГОТОВНІСТЬ СУЧАСНИХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. Стаття присвячена розгляду проблеми професійної готовності сучасного педагога до формування підприємницької компетентності молодших школярів в умовах нової української школи. З'ясовано сутність поняття «ключові компетентності» та визначено, що однією із таких компетентностей особистості є підприємницька компетентність, формування якої набуває особливої актуальності з огляду на стрімкі соціально-економічні зміни.

Підприємницька компетентність розглядається як складова загальної компетентності особистості, що включає в себе економічні знання, підприємницьку свідомість та підприємницьке мислення, а також характеризується ініціативністю та підприємливістю – провідними рисами конкурентоздатного працівника, що дозволяють успішно та ефективно вирішувати поставлені завдання діяльності. Встановлено, що підґрунтям формування підприємницької компетентності є економічна (фінансова) грамотність, основи якої закладаються саме в початковій школі, тому педагог початкової освіти має відзначитися високим рівнем готовності до реалізації завдань економічної освіти учнів.

У статті готовність учителя до професійної діяльності, зокрема до здійснення економічної освіти молодших школярів, трактується як особистісне утворення, що передбачає сукупність професійних та економічних знань, умінь, навичок, стійких внутрішніх мотивів до реалізації завдань економічної освіти, та включає в себе наполегливість, підприємницьку самосвідомість, ініціативність, фінансову грамотність, підприємницьке мислення та здатність генерувати інноваційні підприємницькі ідеї. Охарактеризовано компоненти готовності сучасного вчителя до формування підприємницької компетентності молодших школярів, а саме: ціннісно-мотиваційний, змістовий, процесуальний, творчий. Здійснено аналіз рівневої підготовки педагогів до здійснення економічної освіти учнів в умовах нової української школи, зокрема, виділено такі рівні готовності: нормативно-репродуктивний, адаптивно-перетворювальний, творчо-пошуковий.

Ключові слова: професійна готовність педагога; компоненти готовності сучасного вчителя; професійна діяльність; нова українська школа; ключові компетентності; підприємницька компетентність; економічна грамотність.

Denys SHYNKEVYCH

Poltava national university pedagogical university named after V. G. Korolenko, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0005-6789-4189>

shinkevichd@icloud.com

READINESS OF MODERN TEACHERS TO FORM THE ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. The article is devoted to the consideration of the problem of the professional readiness of a modern teacher for the formation of entrepreneurial competence of younger schoolchildren in the conditions of the new Ukrainian school. The essence of the concept of «key competences» has been clarified and it has been determined that one of such competences of an individual is entrepreneurial competence, the formation of which is gaining special relevance in view of rapid socio-economic changes.

Entrepreneurial competence is considered as a component of the general competence of a person, which includes economic knowledge, entrepreneurial awareness and entrepreneurial thinking, and is also characterized by initiative and entrepreneurship - the leading features of a competitive employee, which allow successfully and effectively solving the tasks of activity. It has been established that the basis for the formation of entrepreneurial competence is economic (financial) literacy, the foundations of which are laid in primary school, therefore the primary education teacher should be distinguished by a high level of readiness for the implementation of the tasks of economic education of students.

In the article, the teacher's readiness for professional activity, in particular for the implementation of economic education of junior schoolchildren, is interpreted as a personal formation that involves a set of professional and economic knowledge, skills, abilities, stable internal motives for the implementation of the tasks of economic education, and includes perseverance, entrepreneurial self-awareness, initiative, financial literacy, entrepreneurial thinking and the ability to generate innovative entrepreneurial ideas. The components of the readiness of a modern teacher for the formation of entrepreneurial competence of junior schoolchildren are characterized, namely: value-motivational, content-based, procedural, creative. An analysis of the level of preparation of teachers for the implementation of economic education of students in the conditions of the new Ukrainian school is carried out, in particular, the following levels of readiness are identified: normative-reproductive, adaptive-transformative, creative-search.

Keywords: professional readiness of the teacher; components of the readiness of the modern teacher; professional activity; new Ukrainian school; key competences; entrepreneurial competence; economic literacy.

Постановка проблеми. Сучасна особистість, яка прагне бути конкурентоздатною та відзначитися ефективністю професійної діяльності, має володіти ключовими компетентностями,

кожна з яких становить собою синтез знань, умінь, навичок, способів мислення, особистих якостей, необхідних для успішної самореалізації протягом життя. О. Гончарук [5] вбачає у ключовій компетентності особистості структурований комплекс її якостей, що забезпечує активну участь людини у різних життєвих сферах діяльності та дозволяє ефективно користуватися здобутими знаннями. У Державному стандарті початкової освіти [6] зазначено, що однією із ключових компетентностей молодшого школяра є підприємливість та фінансова грамотність, що передбачають «ініціативність, готовність брати відповідальність за власні рішення, вміння організовувати свою діяльність для досягнення цілей, усвідомлення етичних цінностей ефективної співпраці, готовність до втілення в життя ініційованих ідей, прийняття власних рішень».

Врахувавши те, що підґрунтя підприємницької компетентності особистості починає закладатися саме на етапі початкової школи, а також взявши до уваги стрімкі соціально-економічні та освітні зміни, модернізацію нової української школи, євроінтеграцію, складні умови побудови і розвитку українського бізнесу та інші виклики суспільства, можемо підкреслити особливу актуальність проблеми готовності сучасного вчителя до розвитку підприємницької компетентності учнів з метою подальшого здійснення успішної підприємницької діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід до розвитку сучасної особистості досліджували Н. Бібік, С. Бондар, Л. Ващенко, С. Гончаренко, Г. Назаренко, О. Пометун, С. Прищеп, О. Савченко, В. Ягупов та інші. Так, С. Прищеп [8] відзначає вирішальну роль та особливу актуальність компетентнісного підходу в сучасній освіті з огляду на можливості застосувати теоретичні знання у практичній діяльності, що забезпечується саме завдяки організації компетентнісного навчання.

Проблемі формування підприємницької компетентності присвячено праці: Л. Барни, Т. Завгородньої, О. Кравчини, Г. Назаренко, О. Ліскович, Х. Похилої, О. Шеліган (особливості розвитку підприємницької компетентності учнів); В. Бондара, Т. Гільберг, С. Тарнавської (сутність та структура підприємницької компетентності особистості); О. Варецької, О. Лосевої (формування підприємницької компетентності молодших школярів); Т. Бортнюк, О. Гончарук (формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи). Цікавою видається думка Л. Барни та Х. Похилої, [1] на думку яких, підприємницька компетентність є метапредметною – такою, що може формуватися засобами усіх навчальних предметів, що підвищує ефективність її формування, а також подальшої соціалізації та професійного саморозвитку особистості. Відтак професійна готовність вчителя до формування підприємницької компетентності молодших школярів має розглядатися різнобічно та ґрунтовно, на чому наголошує у своїх роботах О. Гончарук, [5] за твердженнями якої підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування ключових компетентностей молодших школярів є складним процесом, що включає в себе не тільки оволодіння системними професійними, психолого-педагогічними та методичними знаннями, але й практичними вміннями.

Питання професійної готовності педагога висвітлено у роботах Н. Бахмат, І. Бех, О. Гончарук, О. Довгань, І. Зязюн, К. Пасько, Т. Семенюк, Ю. Шевченко тощо. За переконаннями Н. Бахмат та О. Довгань, [2] професійна готовність вчителя зумовлена насамперед його особистісними характеристиками: мотиваційною спрямованістю на педагогічну діяльність, чуттєво-емоційною сферою, реакціями, переконаннями, емпатією тощо. Значний інтерес викликає науковий доробок Л. Барни, Г. Ковтун, О. Макарук, які висвітлювали тему готовності вчителя початкових класів до формування підприємницької компетентності учнів. О. Макарук при структуруванні поняття «готовність майбутнього вчителя до формування підприємливості молодших школярів» визначила його як «стійку особистісно-професійну характеристику, що ґрунтується на усвідомленій підприємницькій активності та є результатом підготовки». [7] Проте, на наш погляд, погляди науковців на структуру та рівні готовності педагога до формування підприємницької компетентності молодших школярів є неоднозначними, тому зазначена тематика потребує деталізації.

Мета дослідження – здійснити науково-педагогічний аналіз проблеми професійної готовності сучасних учителів до формування підприємницької компетентності молодших школярів, розглянути зміст, структуру та особливості педагогічної готовності.

Методи дослідження. Основними методами дослідження стали методи теоретичного аналізу, систематизації, порівняння різних поглядів на досліджувану проблему, узагальнення даних науково-педагогічної літератури та інших інформаційних джерел.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реформування нової української школи ґрунтується на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підходах, спрямованих на всебічний розвиток повноцінної особистості, максимального розкриття її внутрішнього потенціалу й творчих здібностей, формування компетентності як універсальної здатності людини, що включає в себе не тільки знання, а й особистий досвід та услачені ціннісні орієнтації. Сучасні умови розбудови українського підприємництва та розвитку виробничої сфери роблять підприємницьку компетентність життєво необхідною характеристикою для здійснення успішної діяльності та виконання вимог

конкурентоспроможності. Важливим стає здатність до підприємництва – тобто *підприємливість* як провідна риса особистості, що дозволяє їй успішно та ефективно здійснювати діяльність, а також знаходити вигідні можливості та продукувати інноваційні ідеї. Вагоме місце підприємницької компетентності у структурі сучасної особистості підтверджує науковиця С. Прищепа [8], на думку якої, цілеспрямований розвиток підприємницької компетентності забезпечить формування самостійної, вмотивованої, мобільної особистості, готової до ризику, інновацій і вдосконалення умов свого життя та соціуму загалом.

Як було зазначено, підприємницька компетентність є однією із ключових компетентностей особистості, формування якої активізується у молодшому шкільному віці та становить основу для подальшої економічної освіти. В. Бондар [3] дефінує поняття «*підприємницька компетентність*» як здатність особи до: співвідношення власних економічних інтересів з наявними матеріальними, трудовими і природними ресурсами й інтересами інших людей та соціуму; активної індивідуальної чи колективної діяльності; своєчасної адаптації до нових економічних потреб; ухвалення економічно обґрунтованих рішень; планування та прогнозування діяльності, аналізу і коригування її результатів. *Підприємницька компетентність*, за нашими переконаннями, є як компетентністю підприємливості, що охоплює вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя для виконання власних та суспільно значимих цілей; споживацькі фінансові вміння; здатність ухвалювати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо. На думку Л. Барни та Х. Похилої, [1] *підприємницька компетентність* – це «інтегральна здатність людини, сукупність її особистісно-психологічних і ділових якостей та знань, що допомагають успішно реалізовувати власні інноваційні ідеї, передбачувати ризики та нести соціальну відповідальність за процес та результати своєї діяльності».

Проаналізувавши погляди науковців на визначення зазначеного поняття, можемо стверджувати, що *підприємницька компетентність* – це компонент професійної компетентності сучасної особистості, що характеризується ґрунтовними економічними знаннями, високим рівнем розвитку підприємницької свідомості та підприємницького мислення, ініціативністю та підприємливістю, що дозволяють успішно та ефективно вирішувати поставлені завдання діяльності, а також протистояти стрімким соціально-економічним викликам. До ключових ознак підприємницької компетентності особистості належать також креативність, інноваційність, здатність до планування та розумного ризику. Підґрунтя формування підприємницької компетентності становить *економічна (фінансова) грамотність* – знання про фінанси та сферу їх застосування, бюджет і його планування, а також здатність оптимального управління коштами та іншими фінансовими ресурсами. Початок формування фінансової грамотності починається саме у початковій школі та передбачає знайомство із грошима і сферами їх використання, елементарними фінансовими операціями, видами професій та основами підприємництва, базовими поняттями бізнесу. Відтак педагог початкової освіти має володіти високим рівнем фінансової грамотності та підприємницької компетентності, щоб ефективно налаштувати процес реалізації завдань економічної освіти молодших школярів.

Професійна підготовка педагога до формування підприємницької компетентності учнів початкової школи вимагає насамперед чіткого визначення поняття «готовність» та його структурно-компонентної характеристики. У науковому доробку вчених знаходимо таке визначення поняття «*готовність педагога до професійної дальності*»: цілеспрямований прояв особистості, передумову для виконання будь-якої діяльності та її результат; [2] досконале володіння ключовими компетентностями та системні професійні, психолого-педагогічні й методичні знання і вміння взаємодії із учнями з метою розвитку в них зазначених компетентностей; [4] соціально-психологічне утворення, синтез професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, а також відповідних почуттів, мотиваційно-ціннісних якостей особистості, необхідних для здійснення успішної педагогічної діяльності на засадах компетентнісного підходу та особистісно-орієнтованого навчання. [7]

На основі запропонованих тлумачень терміну «готовність педагога до професійної дальності» можемо визначити *готовність сучасного вчителя до формування підприємницької компетентності молодших школярів* як структуровану професійну компоненту особистості сучасного педагога, що характеризується високим рівнем розвитку власних підприємницької компетентності, фінансової грамотності, ініціативності та підприємливості, підприємницької самосвідомості, підприємницького мислення та здатністю генерувати інноваційні підприємницькі ідеї, а також володіє необхідною сукупністю дидактичних знань, умінь та навичок реалізації завдань економічної освіти учнів. Для деталізованої характеристики готовності сучасного вчителя до формування підприємницької компетентності молодших школярів вважаємо за доцільне виокремити та проаналізувати компоненти згаданої готовності.

Під час структурування дефініції готовність сучасного вчителя до формування підприємницької компетентності молодших школярів ми спиралися на дослідження Л. Барни та Х. Похилої, [1] О. Макарук, [7] разом з якими можемо стверджувати про такі компоненти готовності: ціннісно-мотиваційний, змістовий, процесуальний, творчий. (Рис. 1) Усі складники готовності

сучасного педагога розглядаються тільки в цілісній взаємодії, адже вони доповнюють один одного та мають здатність до повноцінного взаєморозвитку. Найбільш важливим, на думку багатьох вчених, є саме процесуальний компонент, адже він безпосередньо пов'язаний із конкретними педагогічними діями та впливами, проте, ми більш схильні наголошувати на рівнозначності усіх складових готовності педагога початкової школи до формування підприємницької компетентності учнів, адже їх нерівнозначність може спричинити наявність прогалин та недоліків готовності вчителя і негативно позначитися на здійсненні професійної діяльності.



Рис. 1. Компоненти професійної готовності сучасного педагога до формування підприємницької компетентності молодших школярів

Як бачимо, структура готовності сучасного вчителя до формування підприємницької компетентності молодших школярів передбачає сформованість у педагога багатьох компонентів як професійного так і особистісного типу. Варто зауважити, що вчитель, який для дітей молодшого шкільного віку є зразком для наслідування, має досконало володіти всіма компонентами професійної готовності, тому доцільно буде визначити *рівні готовності педагога до формування підприємницької компетентності учнів*. (Рис. 2)



Рис. 2. Рівні готовності вчителя початкової школи до формування підприємницької компетентності учнів

Під час характеристики рівнів готовності вчителя початкової школи до формування підприємницької компетентності учнів ми спиралися на результати досліджень загальної професійної готовності вчителя, здійсненої Н. Бахмат та О. Довгань, [2] на думку яких розвиток щонайменш одного з компонентів готовності вчителя впливає на вдосконалення інших, а недостатня сформованість призводить до того, що конкретна особистісно-значуща якість педагога не зможе досягти необхідного рівня розвитку.

Як бачимо, професійна готовність сучасного вчителя до формування підприємницької компетентності молодших школярів є багатокомпонентним, різнорівневим поняттям та виступає основою ознакою конкурентоспроможності й підприємливості самого педагога. Професійна готовність учителя в зазначеному контексті дослідження ґрунтується на усвідомленій підприємницькій активності, підприємливості та професійній підготовці. Саме тому вважаємо за доцільне підкреслити значну роль професійної підготовки майбутніх учителів до формування підприємливості учнів у закладах вищої освіти, що становить цілісний системний процес розвитку відповідних педагогічних, методичних, підприємницьких умінь, здатності генерувати нові бізнес-ідеї, комунікувати, швидко ухвалювати ефективні альтернативні рішення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив зробити такі висновки:

– підприємницька компетентність є однією із ключових компетентностей сучасної особистості, що дозволяє їй бути всебічно розвинутою, конкурентоздатною, інноваційною, креативною;

– основи підприємницької компетентності починають формуватися у молодшому шкільному віці, тому сучасний педагог має відзначитися високим рівнем професійної готовності до здійснення економічної освіти учнів;

– готовність сучасного вчителя до формування підприємницької компетентності молодших школярів – це особистісне утворення, сукупність професійних та підприємницьких знань, умінь, навичок, мотивації до реалізації завдань економічної освіти, що відзначається наполегливістю, підприємницькою самосвідомістю, ініціативністю, фінансовою грамотністю, підприємницьким мисленням тощо;

– компонентами готовності є ціннісно-мотиваційний, змістовий, процесуальний, творчий;

– готовність педагога до формування підприємницької компетентності учнів початкової школи реалізується на трьох рівнях: нормативно-репродуктивному, адаптивно-перетворювальному, творчо-пошуковому.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці методики визначення критеріїв професійної готовності сучасного вчителя початкової школи до формування підприємницької компетентності учнів в умовах нової української школи.

Список використаних джерел

1. Барна Л. С., Похила Х. М. Підготовка майбутніх учителів біології та основ здоров'я до формування підприємницької компетентності учнів. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (20 травня 2021 р., м. Тернопіль)*. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка. 2021. С. 37–40.
2. Бахмат Н. В., Довгань О. С. Готовність майбутніх учителів початкової школи до реалізації професійної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Випуск 29. С. 227–238. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-227-238>
3. Бондар В. Поняття «підприємницька компетентність» у науковому дискурсі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 9–10 (123–124). С. 469–476.
4. Бортнюк, Т. Ю. Методологічні підходи до формування підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 200. С. 63–66. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-200-63-66>
5. Гончарук, О. В. Специфіка підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування ключових компетентностей молодших школярів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 216. С. 22–26. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-22-26>
6. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
7. Макарук О. Л. Структурно-компонентна характеристика готовності майбутнього вчителя до формування підприємливості молодших школярів. *Психолого-педагогічні науки*. 2022. № 1. С. 97–102.
8. Прищеп С. М. Формування підприємницької компетентності учнів у сучасній школі: зарубіжний досвід. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 2. С. 75–78. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-2.14>

References

1. Barna L. S., Pokhyla Kh. M. Preparation of future teachers of biology and the basics of health for the formation of entrepreneurial competence of students. *Training of future teachers of physics, chemistry, biology and natural sciences in the context of the requirements of the New Ukrainian School: materials of the 3rd International Scientific and Practical Conference (May 20, 2021, Ternopil)*. Ternopil: TNPU named after IN. Hnatyuk 2021. P. 37–40.
2. Bakhmat N. V., Dovhan O. S. Readiness of future primary school teachers to implement professional activities. *Pedagogical education: theory and practice*. 2020. Vol. 29. P. 227–238. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-227-238>

3. Bondar V. The concept of «entrepreneurial competence» in scientific discourse. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2022. no. 9–10 (123–124). P. 469–476.
4. Bortniuk, T. Yu. Methodological approaches to the formation of entrepreneurial competence of the future primary school teacher. *Proceedings. Series: Pedagogical sciences*. 2021. no. 200. P. 63–66. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-200-63-66>
5. Honcharuk, O. V. Honcharuk, O. IN. The specifics of training future primary school teachers for the formation of key competencies of younger schoolchildren. *Proceedings. Series: Pedagogical sciences*. 2024. no. 216. P. 22–26. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-22-26>
6. State standard of primary education. Approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 21, 2018. No. 87 (as amended by Resolution No. 688 of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 24, 2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
7. Makaruk O. L. Structural and component characteristics of the future teacher's readiness for the formation of entrepreneurship of younger schoolchildren. *Psychological and pedagogical sciences*. 2022. no. 1. P. 97–102.
8. Pryshchepa S. M. Formation of entrepreneurial competence of students in a modern school: foreign experience. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*. 2021. no. 75. Vol. 2. P. 75–78. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-2.14>.

| Матеріал надійшов до редакції: 27.02.2025 р. | Прийнято до друку: 20.03.2025 р. | Опубліковано: 30.04.2025 р. |





Шинкевич Ю. Готовність майбутніх учителів до формування іншомовної мовленнєвої компетентності молодших школярів: організаційно-змістовий аспект. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 4. С. 105-110. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-015>.

Shynkevych Yu. Hotovnist maibutnykh uchyteliv do formuvannia inshomovnoi movlennievoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv: orhanizatsiino-zmistovyi aspekt [Readiness of future teachers to forming of foreign speech competence of junior schoolchildren: organizationally-semantic aspect]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 4. S. 105-110. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-015>.

DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i4-015

Юлія ШИНКЕВИЧ

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-2222-5994>

Juliafediji@gmail.com

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті досліджено організаційно-змістовий аспект готовності майбутніх педагогів початкової школи до формування іншомовної мовленнєвої компетентності учнів. Зазначено, що вказана компетентність є однією із ключових компетентностей особистості, а її формування виступає провідним завданням сучасної початкової освіти. Визначено, що обов'язковою характеристикою готовності майбутнього педагога до формування іншомовної мовленнєвої компетентності молодших школярів є високий рівень сформованості зазначеної компетентності безпосередньо вчителя. Відтак подано характеристику поняття «іншомовна мовленнєва компетентність педагога» та охарактеризовано її складові.

Готовність педагога початкової школи представлена як стійке цілісне новоутворення. Зокрема розкрито сутність, зміст, структурні компоненти готовності, а також педагогічні умови її формування. Так, з'ясовано, що готовність майбутніх учителів початкових класів є частиною його професійної компетентності та містить такі компоненти готовності: мотиваційний (емоції, прагнення), змістовий (знання, результати діяльності), процесуальний (уміння, навички), креативний (творчість, нестандартність педагогічних впливів). З'ясовано, що усі компоненти готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування іншомовної мовленнєвої компетентності учнів є взаємопов'язаними та доповнюють одне одного. Від них залежить індивідуальний стиль навчання іноземної мови, а також результати професійної діяльності майбутнього вчителя.

Сформульовано вимоги до готовності майбутніх учителів у контексті компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів іноземної мови. Запропоновано розвивати подальші дослідження зазначеної проблеми у напрямку розробки інноваційних методів розвитку готовності майбутніх педагогів до формування іншомовної мовленнєвої компетентності молодших школярів.

Ключові слова: готовність педагога; професійна діяльність вчителя початкової школи; ключові компетентності; іншомовна мовленнєва компетентність; молодший школяр.

Yuliia SHYNKEVYCH

Poltava national university pedagogical university named after V. G. Korolenko, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-2222-5994>

Juliafediji@gmail.com

READINESS OF FUTURE TEACHERS TO FORMING OF FOREIGN SPEECH COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN: ORGANIZATIONALLY-SEMANTIC ASPECT

Abstract. The article examines the organizational and content aspect of the readiness of future primary school teachers to form foreign language speech competence of students. It is noted that this competence is one of the key competencies of the individual, and its formation is the leading task of modern primary education. It is determined that a mandatory characteristic of the readiness of a future teacher to form foreign language speech competence of younger schoolchildren is a high level of formation of the specified competence directly by the teacher. Therefore, the concept of "foreign language speech competence of a teacher" is characterized and its components are described.

The readiness of a primary school teacher is presented as a stable holistic new formation. In particular, the essence, content, structural components of readiness, as well as pedagogical conditions for its formation are revealed. Thus, it was found that the readiness of future primary school teachers is part of their professional competence and contains the following components of readiness: motivational (emotions, aspirations), content (knowledge, results of activity), procedural (skills, abilities), creative (creativity, non-standard pedagogical influences). It was found that all components of the readiness of a future primary school teacher to form foreign language speech competence of students are interconnected and complement each other. The individual style of learning a foreign language, as well as the results of the future teacher's professional activity, depend on them.

Requirements for the readiness of future teachers are formulated in the context of a competency-based approach to teaching younger schoolchildren a foreign language. It is proposed to develop further research into this problem in the direction of developing innovative methods for developing the readiness of future teachers to form foreign language speech competence of younger schoolchildren.

Keywords: teacher's readiness; professional activity of a primary school teacher; key competencies; foreign language speaking competence; junior schoolchild.

Постановка проблеми. Стрімкий технологічний прогрес, а також інтеграція українського суспільства у європейський простір зумовлює необхідність досконалого оволодіння особистістю іноземної мови з метою здійснення подальшої міжкультурної комунікації та здатності бути конкурентоспроможним фахівцем певної галузі. Наразі українська освіта передбачає обов'язкове вивчення іноземної мови від початку навчання у початковій школі, адже молодший шкільний вік є чутливим періодом для мовного розвитку. Метою вивчення іноземної мови у початковій школі є

формування іншомовної мовленнєвої компетентності учнів, що є однією із ключових компетентностей сучасної особистості, відповідно до Концепції нової української школи [6]. Початковий етап формування згаданої компетентності є надзвичайно важливим у подальшому її розвитку, адже закладає основи для вдосконалення комунікативної компетентності та загального всебічного розвитку особистості.

У процесі формування іншомовної мовленнєвої компетентності молодших школярів надзвичайно важливою, на наш погляд, видається роль педагога, адже на цьому віковому етапі розвитку особистості саме він є однією із авторитетних постатей для дитини та виступає тьютором (наставником). Для того, щоб процес розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів був ефективним, учитель повинен сам володіти високим рівнем сформованості зазначеної компетентності та бути готовим до здійснення професійної діяльності у зазначеному напрямку. Відтак актуальності набуває питання готовності майбутніх вчителів до формування іншомовної мовленнєвої компетентності учнів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням процесу формування іншомовної мовленнєвої компетентності особистості займалися такі науковці, як: А. Колісніченко [5] (розвиток іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів); І. Пінчук, В. Чорна [9, 10] (зміст та структура іншомовної мовленнєвої компетентності педагогів). Так, *іншомовну комунікативну компетентність особистості* визначають як особливий вид професійної компетенції, що синтезує готовність і здатність до оволодіння предметними, науковими знаннями в професійному спілкуванні, сукупністю знань, умінь, навичок здійснення міжкультурної комунікації в різних життєвих умовах та із врахуванням загальних правил спілкування. [10] Під *іншомовною мовленнєвою компетентністю майбутнього вчителя* І. Пінчук розуміє динамічне, інтегроване, професійне поєднання знань, умінь, навичок, способів діяльності, поглядів, цінностей, що забезпечують успішну соціалізацію особистості та ефективну міжкультурну комунікацію з метою подальшої професійної самоосвіти та самореалізації, а також втілення освітніх цілей. [9]

Проблема готовності майбутніх учителів початкової школи до здійснення професійної діяльності досить часто зустрічається у науково-педагогічній літературі. Так, дослідженням сутності та змісту готовності педагога займалися В. Андрійчук, Н. Бахмат, О. Білик, О. Довгань, М. Єпіхіна, Н. Король, О. Куцик та інші. *Готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності* трактується вченими (М. Єпіхіна; [4] М. Лук'янчук, Н. Найт; [7] О. Павлик, Н., Білоконна, О. Лисевич [8],) як: «результат професійної підготовки, психічний стан та якісні особистісні характеристики, що регулюють цей стан»; результат професійної підготовки, цілісне стійке утворення, засноване на досвіді, що піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів; складне соціально-педагогічне явище, частина професійної характеристики педагога (професіограми), що містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок успішної реалізації професійно-педагогічних функцій.

Готовність майбутнього педагога до формування іншомовної компетентності молодших школярів відображено у науковому доробку А. Колісніченко, [5] М. Лук'янчук, Н. Найт, [7] які, крім змістового наповнення, визначили також структурні компоненти готовності майбутніх учителів до професійної діяльності.

Проте, незважаючи на ґрунтовні науково-педагогічні дослідження, а також врахувавши орієнтацію початкової освіти на розвиток іншомовної мовленнєвої компетентності учнів, вважаємо, що питання готовності майбутніх учителів початкової школи до формування в молодших школярів саме зазначеної компетентності є недостатньо вивченим на сучасному етапі та потребує деталізації.

Мета дослідження – визначити організаційно-змістовий аспект готовності майбутнього педагога початкової освіти до формування іншомовної мовленнєвої компетентності учнів в умовах нової української школи.

Методи дослідження. Для реалізації мети дослідження насамперед було використано методи аналізу науково-педагогічних джерел та освітніх нормативних документів, систематизації та узагальнення даних. У процесі визначення сутності ключових понять застосовано методи порівняння різних наукових поглядів та синтезу різнобічних теорій, що стосуються зазначеної проблематики. Визначити напрямки подальших наукових досліджень дозволив метод педагогічного прогнозування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модернізація початкової освіти передбачає насамперед компетентнісний підхід, відповідно до якого майбутній педагог має відзначатися високим рівнем професійної компетентності та бути готовим до формування ключових компетентностей учнів. Концепція нової української школи [6] визначає спілкування іноземними мовами або іншомовну мовленнєву компетентність однією із ключових для сучасної особистості. Сюди входять: уміння правильного розуміння висловлень іноземною мовою, усно і письмово; уміння формулювати та трактувати поняття, думки, почуття тощо через різні канали мовленнєвої взаємодії; навички міжкультурної комунікації. Для ефективного формування іншомовної мовленнєвої компетентності

учнів початкової школи майбутній педагог повинен сам володіти цією компетентністю і не тільки з метою реалізації навчальних цілей вивчення іноземної мови учнями, а й для особистого саморозвитку та вивчення передового педагогічного досвіду іноземних фахівців, здійснення конкурентоспроможної професійної діяльності.

Взявши до уваги наукові розробки А. Колісніченко [5] та І. Пінчук, [9] можемо дефінувати *іншомовну мовленнєву компетентність майбутнього вчителя початкової школи* як інтегровану мобільну характеристику особистості, що становить собою сукупність знань, умінь, навичок здійснення ефективної комунікації із врахуванням соціокультурних особливостей спілкування, а також охоплює способи мовленнєвої взаємодії під час здійснення професійної діяльності та подальшого саморозвитку. На думку дослідників, іншомовна мовленнєва компетентність є обов'язковою частиною загального розвитку майбутнього педагога та невід'ємною частиною його професійної підготовки. *Компонентами іншомовної мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя* є: мовний компонент (здатність складати та оперувати реченнями); мовленнєвий компонент (уміння та навички здійснення ефективної міжкультурної комунікації); лінгвосоціокультурний (застосування мовних конструкцій відповідно до конкретної ситуації спілкування); стратегічний (здатність обирати правильний напрямок спілкування та стратегію розвитку подальшої комунікації); лінгвістичний (уміння розуміти та створювати знайомі або нові висловлювання); соціо-психологічний (здатність переймати тон розмови, встановлювати психологічний мовленнєвий контакт).

Як бачимо, іншомовна мовленнєва компетентність учителя початкової школи є багатограним особистісним новоутворенням, що вимагає ретельної професійної підготовки майбутніх педагогів. Готовність майбутнього педагога початкової освіти розглядається у науково-педагогічній літературі як цілеспрямований процес ґрунтовної всебічної підготовки студентів до здійснення професійної діяльності із врахуванням сучасних освітніх та суспільних вимог, темпів розвитку інформаційно-комунікаційного освітнього середовища, освітніх інновацій та запитів суспільства. В основі підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів закладено принципи компетентнісного підходу, а характер підготовки має практичне дослідницько-перетворювальне підґрунтя.

Погоджуємося із думкою Н. Бахмат та О. Довгань, [2] які стверджують, що система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах компетентнісного підходу створює умови для їх конкурентоздатності, що дозволяє їм формувати в молодших школярів ключові компетентностей, серед яких – іншомовна мовленнєва компетентність як одна із найбільш важливих на сучасному етапі соціального розвитку. Науковиці розглядають готовність майбутніх учителів початкових класів як результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення, що визначається стійкою професійно-педагогічною мотивацією, спрямованістю на особистісно-орієнтовану взаємодію з дітьми, усвідомленням суспільного і особистісного значення професійної діяльності, високим рівнем педагогічної майстерності та творчості, а також здатністю і прагненням до саморозвитку. О. Білик, Н. Король та О. Куцик [3] вважають готовність майбутніх педагогів складовою частиною професійної компетентності особистості педагога, що характеризує не тільки його діяльність, а й самого фахівця як суб'єкта в його самостійній, відповідальній та ініціативній взаємодії із соціальним світом. На їх погляд, готовність педагога проявляється у позитивному ставленні до своєї професії, професійних рисах характеру, необхідних знаннях, умінь та навичках здійснення педагогічної діяльності, педагогічній творчості, креативності, ініціативності та здатності до самовдосконалення.

У контексті дослідження спробуємо дефінувати поняття *«готовність майбутнього вчителя до формування іншомовної мовленнєвої компетентності молодших школярів»*. М. Єпіхіна [4] визначає готовність педагога до професійної діяльності як сукупність особистісно-професійних якостей, які сприяють ефективній взаємодії між суб'єктами освітнього процесу на засадах партнерства. На думку А. Колісніченко, [5] готовність майбутнього вчителя до формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів є складовою його професійної компетентності та передбачає: сформованість особистої іншомовної комунікативної компетентності, а також наявність знань про сутність та особливості її формування в молодших школярів за допомогою сучасних методів.

Здійснений аналіз наукових суджень щодо визначення вказаного поняття дає нам можливість стверджувати, що *готовність майбутнього педагога до формування іншомовної мовленнєвої компетентності молодших школярів* – це цілісне та динамічне особистісне новоутворення, компонент педагогічної компетентності, що є результатом професійної підготовки майбутнього вчителя до реалізації мети іншомовної освіти молодших школярів. На наш погляд, готовність студентів педагогічних вищих навчальних закладів до здійснення іншомовної освіти учнів початкової школи має вагоме значення для загального усвідомлення майбутніми вчителями особистої ролі у процесі розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів.

Готовність майбутніх педагогів у цьому контексті має чітко визначену структуру. Проаналізувавши варіанти структури готовності майбутнього вчителя початкової школи,

запропоновані В. Андрійчуком, [1] Н. Бахмат та О. Довгань, [2] М. Лук'янчук, Н. Найт [7] ми виокремлюємо такі *компоненти* готовності педагога до формування іншомовної мовленнєвої компетентності учнів: змістовий, процесуальний (діяльнісний) та мотиваційний (рис. 1).

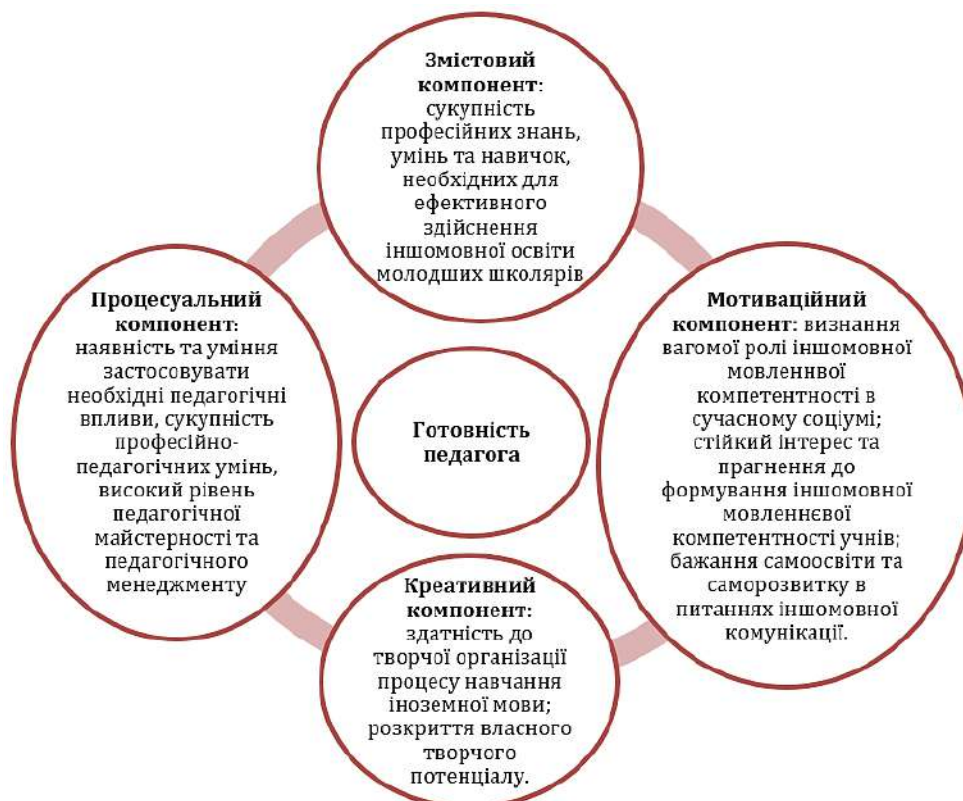


Рис. 1. Компоненти готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування іншомовної мовленнєвої компетентності учнів

Усі компоненти готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування іншомовної мовленнєвої компетентності учнів є взаємопов'язаними та доповнюють одне одного. Вони визначають індивідуальний стиль викладання іноземної мови, а також результати педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Гармонійне поєднання зазначених компонентів готовності педагога до формування іншомовної мовленнєвої компетентності учнів початкової школи безпосередньо впливає на рівень загальної професійно-педагогічної готовності. Сучасний вчитель початкової школи має відповідати певним критеріям професійної готовності до формування іншомовної мовленнєвої компетентності учнів. Оскільки модернізація та реформування початкової освіти мають на меті створення оптимальних умов освітнього середовища для формування в учнів ключових компетентностей, зокрема й іншомовної, вважаємо за доцільне визначити *вимоги до готовності* майбутніх учителів у контексті компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів іноземної мови. Насамперед майбутній учитель повинен бути наділений умінням точного визначення мети та завдань навчання іноземної мови у початковій школі, адже від поставлених цілей залежить результат навчання. Важливими вимогами до готовності майбутнього педагога у контексті реалізації завдань іншомовної освіти молодших школярів є: зорієнтованість на професійну діяльність та стійкість мотиваційної сфери; знання і розуміння індивідуальних, вікових та психологічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку, здатність до емпатії; прагнення і вміння знаходити та оперувати інноваційними методами навчання іноземної мови у початковій школі. Стійка потреба у постійному саморозвитку та самоосвіті також входить до ключових вимог готовності студентів спеціальності «Початкова освіта», які будуть навчати дітей іноземної мови. У сучасному суспільстві, на наш погляд, провідне місце посіли інформаційно-комунікаційні технології, тому вважаємо, що однією з вимог до професійної готовності майбутніх учителів, що забезпечує формування іншомовної мовленнєвої компетентності учнів, має бути досконале володіння необхідним спектром зазначених технологій та уміння їх ефективного використання. Перераховані вимоги становлять підґрунтя для готовності майбутніх учителів до формування іншомовної мовленнєвої компетентності учнів, та, не менш необхідними залишаються й вимоги до їх особистісних якостей таких, як: наполегливість, цілеспрямованість, ініціативність, комунікабельність, інноваційність, креативність, творчість тощо.

Як зазначалося, формування готовності педагога до реалізації завдань іншомовної освіти молодших школярів є цілеспрямованим процесом, що передбачає спеціальної організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів. Тобто він передбачає виконання ряду *організаційно-педагогічних умов*, а саме: підвищення рівня розвитку мотиваційно-ціннісних професійних орієнтацій вчителя; використання особистісно-орієнтованих технологій у процесі підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до формування іншомовної мовленнєвої компетентності учнів; застосування інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій професійної підготовки майбутніх учителів; впровадження різних видів практичної діяльності із опорою на креативні та творчі завдання; розвиток професійної рефлексії. До названих організаційно-педагогічних умов формування готовності педагога до реалізації завдань іншомовної освіти молодших школярів, запропонованих М. Лук'янчук та Н. Найт, [7] можемо додати: цілісний характер підготовки до здійснення навчання молодших школярів іноземної мови; створення проблемно-пошукової атмосфери процесу професійної підготовки майбутніх учителів; розширення меж особистої іншомовної мовленнєвої компетентності студентів; зміщення акцентів із теоретичного на методологічний підхід до процесу формування готовності майбутніх педагогів початкової освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У підсумку здійсненого дослідження можемо впевнено стверджувати, що готовність майбутнього вчителя початкової школи до формування іншомовної мовленнєвої компетентності учнів є важливою складовою загальної готовності вчителя до здійснення професійної діяльності та передбачає цілеспрямований процес ґрунтовної підготовки студентів до реалізації завдань іншомовної освіти молодших школярів на засадах компетентнісного підходу. У цьому контексті педагогічна готовність є полікомпонентною та містить: мотиваційний (емоції, прагнення), змістовий (знання, результати діяльності), процесуальний (уміння, навички), креативний (творчість, нестандартність педагогічних впливів) компоненти.

Отже, результати дослідження показали, що готовність майбутнього педагога до формування іншомовної мовленнєвої компетентності учнів – це складне структурне утворення, яке охоплює високий рівень розвитку власної іншомовної мовленнєвої компетентності, професійно значущі якості особистості, сукупність теоретичних та практичних знань, умінь, навичок, та виявляється через професійне вміння створити іншомовне комунікативне середовище на засадах компетентнісного підходу до навчання молодших школярів іноземної мови.

Подальші наукові розвідки спрямовані на розробку інноваційних методів формування готовності майбутніх педагогів до розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Андрійчук В. В. Компоненти, критерії та показники рівнів готовності майбутніх учителів до формування фінансової грамотності учнів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 86. С. 160-164. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.27>
2. Бахмат Н. В., Довгань О. С. Готовність майбутніх учителів початкової школи до реалізації професійної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Випуск 29. С. 227-238. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-227-238>
3. Білик О., Король Н., Куцик О. Професійна компетентність учителя початкових класів в умовах сучасних викликів. *Молодь і ринок*. 2022. № 7/205. С. 57-61. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.265225>
4. Єпіхіна М. Сутність та структура готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 38 (2). С. 36-43. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.386>
5. Колісніченко А. Підготовка майбутніх учителів до формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти засобами педагогічних кейсів. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 11 (29). С. 1212-1224. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11\(29\)-1212-1224](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11(29)-1212-1224)
6. Концепція нової української школи. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>
7. Лук'янчук М. В., Найт Н. Ф. Готовність майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності: структура, рівні та критерії. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 2. С. 64-73. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.2.10>
8. Павлик О., Білоконна Н., Лисевич О. Професійна підготовка фахівця початкової освіти у нових реаліях. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 4. С. 83 – 91. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-83-91>
9. Пінчук І. Концепція формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. Вип. 25. С. 183-189. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223245>
10. Чорна В. М. Особливості іншомовної комунікативної компетентності в удосконаленні фахової діяльності вчителя іноземної мови. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 5(200). С. 81 – 84. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-81-84](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-81-84)

References

1. Andriichuk V. Components, criteria and indicators of the levels of readiness of future teachers for the formation of financial literacy of primary school students. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*. 2023. No. 86. P. 160-164. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.27>
2. Bakhmat N. V., Dovhan O. S. Readiness of future primary school teachers to implement professional activities. *Pedagogical education: theory and practice*. 2020. Vol. 29. P. 227-238. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29-227-238>.
3. Bilyk O., Korol N., Kutsyk O. The professional competence of primary school teachers in the conditions of modern challenges. *Youth and the market*. 2022. No. 7/205. P. 57-61. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.265225>
4. Yepikhina M. The essence and structure of the future teacher's readiness for partnership in primary school. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*. 2022. No. 38 (2). P. 36-43. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.386>
5. Kolisnichenko A. Preparation of future teachers for the formation of foreign language communicative competence of students of primary education by means of pedagogical cases. *Herald of science and education*. 2024. No. 11 (29). P. 1212-1224. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11\(29\)-1212-1224](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11(29)-1212-1224)
6. The concept of the new Ukrainian school. *Ministry of Education and Science of Ukraine*. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>
7. Lukyanchuk M. V., Knight N. F. Preparedness of future foreign language teachers for professional activity: structure, levels and criteria. *Academic studies. «Pedagogy» series*. 2021. Vol 2. P. 64-73. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.2.10>
8. Pavlyk O., Bilokonna N., Lysevych O. Professional training of primary education specialist in new realities. *Ukrainian pedagogical journal*. 2020. No. 4. P. 83 – 91. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-83-91>
9. Pinchuk I. The concept of forming future primary school teachers' foreign language communicative competence. *Origins of pedagogical skill*. 2020. Vol 25. P. 183–189. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223245>
10. Chorna V. Peculiarities of foreign language communicative competence in improving the professional activity of a foreign language teacher. *The image of a modern teacher*. 2021. No. 5(200). P. 81 – 84. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-81-84](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-81-84)

| Матеріал надійшов до редакції: 27.02.2025 р. | Прийнято до друку: 20.03.2025 р. | Опубліковано: 30.04.2025 р. |



АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК

АНДРЕЄВА А.....	7	ПОЛЩУК В.....	74
ГОМОТЮК О.....	15	ПОНОМАРЕНКО В.....	91
ДЗЮБА Я.....	40	ПРИПРОСТА К.....	7
ДРИГАЧ Т.....	7	ПУСТОВАЛОВ В.....	61
ЖУКОВА А.....	40	СЕМЕНЕЦЬ Л.....	68
КАРМАЗ М.....	15	СЕМЕНЕЦЬ С.....	68
КОРНІЙЧУК М.....	23	СУПРУНОВИЧ В.....	61
КОРОЛЬ Т.....	61	УСАТОВА І.....	61
КОСЕНКО Ю.....	31	ХАЛЯВКА Р.....	61
ЛАТИШЕВ В.....	84	ЦЕГЕЛЬНИК Т.....	74
ЛЕБІДЬ Т.....	15	ЧЕРНІЧЕНКО Л.....	79
МАТІЙ Ю.....	40	ЧИСТЯКОВА І.....	84
НАНІВСЬКИЙ Р.....	40	ЧКАНА Я.....	91
ПАКУШИНА Л.....	47	ШИНКЕВИЧ Д.....	99
ПЕРЕВОЗНИК В.....	56	ШИНКЕВИЧ Ю.....	105
ПЕРЕПЕЛИЦЯ П.....	56		

Наукове видання

Освіта. Інноватика. Практика

Науковий журнал

Key title: Education. Innovation. Practice

Abbreviated key title: Ed.Innov.Pr.

Том 13, № 4

2025

Ідентифікатор медіа:

R30-02976

Друкується в авторській редакції
Матеріали подані мовою оригіналу

Відповідальний за випуск

О. В. Семеніхіна

oip-journal.org

Підп. до друку 28.04.2025.

Формат 60x84/8. Гарнітура Cambria.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 13,02.

Ум. фарб.-відб. 13,02. Обл.-вид. арк. 12,3. Тираж 50 пр. Вид. №15

Видавець:

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
40002, м.Суми, вул.Роменська, 87

Тел. (0542) 68-59-15, (0542) 68-59-72; rector@sspu.edu.ua

Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Виготовлювач:

ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.

Тел.: 066-293-34-29.

Зам. № 23

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.