

The study demonstrates that modernization processes in the field of adolescents' physical education were comprehensive in nature and combined pedagogical, social, health-preserving, and regulatory-legal aspects of educational reform. Their influence on the formation of the contemporary competency-based model of physical education in Ukraine has been identified.

Key words: education, physical education, adolescents, school education, extracurricular education.

Дата надходження статті: 27.01.2026 р.

Прийнято до публікації: 20.02.2026 р.

Опубліковано: 28.05.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Лелека В. М.

УДК 378.147:811.111

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi62.751>

Рябуха І. М.*,

orcid.org/0000-0002-6217-1177

ПІДХОДИ ТА МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД

Це дослідження спрямовано на забезпечення всебічного вивчення різних підходів і методів, що використовуються в навчанні англійської мови як другої мови. Показано, що викладання мови має довгу, захоплюючу, але запутану історію, в якій дебати про методи навчання та їх доцільність і ефективність розвивалися протягом багатьох десятиліть. Лінгвісти і вчені по всьому світу застосовували різні педагогічні підходи і методи для підвищення ефективності навчання англійської професійного спрямування. З огляду на появу англійської мови як глобальної мови, вкрай важливо окреслити широкий спектр підходів та методів, що використовуються в різних сферах викладання. Акцентовано, що в сучасному педагогічному ландшафті, який виступає за еклектичний підхід до навчання професійної англійської мови як іноземної, історичний погляд на ці підходи та методи є обов'язковим для оцінки їх актуальності у напрацюванні конкретних мовних навичок. Проведено широкий огляд помітних підходів, включаючи структурні та комунікативні підходи, а також відомі методології, такі як граматико-перекладний метод, прямий метод, аудіо-лінгвальний метод та інші.

Підкреслено, що кожен з різних методів зробив свій внесок з новими елементами і спробував вирішити окремі проблеми вивчення мови. Однак вони виводяться в різний історичний контекст, підкреслюють різні соціальні та освітні потреби і мають різний теоретичний розгляд. Огляд академічного дискурсу виявляє спектр педагогічних рамок, що підтримуються видатними науковцями та практиками, з урахуванням розвитку освітніх, комерційних та комунікативних особливостей, характерних для різних епох. Неоднорідність потреб студентів у оволодінні англійською мовою виключає прийняття єдиного методу навчання.

Зроблено висновок, що композитний або еклектичний педагогічний підхід, який об'єднує різноманітні підходи, методи і прийоми, виникає як прагматичне рішення, адаптоване до унікальних вимог та завдань окремих учнів.

Ключові слова: англійська мова професійного спрямування, метод, підхід, комунікативний метод, еклектичний педагогічний підхід, іншомовна підготовка.

Постановлення проблеми. В умовах глобалізації та зростаючої конкуренції в галузі морського транспорту та судноплавства потреба у висококваліфікованих

*© Рябуха І. М.

фахівцях стає все більш актуальною. Особлива увага приділяється іншомовній підготовці, зокрема володінню англійською мовою, яка є міжнародною мовою спілкування у морській індустрії. Морська освіта в Україні налічує майже два століття і зрозуміло, що методи та підходи до викладання іноземної мови майбутнім морським офіцерам еволюціонували разом із загальнотехнічним прогресом та розвитком педагогічної думки.

Викладання мови, як іноземної, має довгу, захоплюючу, але досить звивисту історію, з досить жвакими дебатами про ті чи інші методи навчання. Особливого розвитку методи викладання мови набули протягом останнього століття. Назви багатьох методів (граматико-перекладний метод, прямий метод, аудіо-лінгвальний метод, комунікативний метод навчання тощо) досить знайомі, але методи нелегко зрозуміти та застосувати на практиці, тому що метод, яким би він не був, є більш ніж єдина стратегія або конкретний прийом. Як частина теорії викладання мови, ці методи є продуктом частково соціальних, економічних, політичних або освітніх обставин; нових змін в теорії мови і нових психологічних поглядів на вивчення мови; досвіду, інтуїції та винахідливості провідних практиків.

У сучасній практиці викладачеві морської англійської мови доводиться використовувати елементи різних методів та прийомів задля ефективного використання навчального часу в процесі іншомовної підготовки.

Глибоке знання будь-якої галузі науки потребує глибокого знання своєї історії, філософії, а також усіх «за» та «проти» використання тих чи інших прийомів у викладанні. Таким чином, викладачі мови повинні мати глибокі знання про різні методи і підходи у викладанні англійської мови як іноземної. У зв'язку з цим дуже важливо показати причини вивчення цих методів та підходів у їхньому минулому досвіді, теперішньому ефекті та майбутньому впливі. Викладачам та студентам варто знати основні методи та підходи навчання, бути обізнаними з різними проблемними питаннями, пов'язаними з історією викладання мови. Крім того, їм варто знати, як теорія і практика можуть бути пов'язані в ряді різних підходів. Наявність таких знань допоможе викладачам використовувати різні методи та підходи та вирішувати, коли їх доцільно використовувати.

Аналіз досліджень. Почнемо з визначення двох термінів: метод і підхід, в дослідженні Сельсе-Мурша метод описано як «набір процедур», тоді як підхід є відображенням «теоретичної моделі або дослідницької парадигми» [9]. Ще одне визначення цих двох термінів дається Річардсом і Роджерсом, які визначили, що метод навчання – це «конкретний навчальний дизайн або система, заснована на певній теорії мови та вивчення мови», тоді як підхід викладання розглядається як «набір переконань та принципів, які можуть бути використані як основа для навчання мови» [10]. Джил і Кусум в цьому сенсі пояснюють, що підхід є більш широким терміном, ніж метод, і що підхід може містити в собі багато методів [5]. Крім того, Річардс і Роджерс ілюструють, що метод навчання забезпечує детальні умови змісту, роль вчителів і студентів, а також навчальні процедури і прийоми, які досить обмежені в часі. Навпаки, педагогічний підхід характеризується великою різноманітністю застосувань і має тривалий термін застосування. Він може бути переглянутий і змінений, оскільки нові практики розвиваються з плином часу [10].

Існує багато різних поглядів на ефективність чи відповідність меті навчання того чи іншого методу. Піка влучно фіксує цю еволюцію: «... викладання англійської мови зазнало вихору переходів у своїй методології, що охоплює від граматико-перекладного до прямого методу, аудіо-лінгвальний, когнітивний код і безліч варіацій всередині кожного. Крім того, інші методи, з більш обмеженим обсягом реалізації, були введені у практику зі своїми своєрідними прийомами, в тому числі «мовчазний шлях» (Гаттенйо, 1972), прийом «повної фізичної реакції» (Ашер, 1969), сугестопедія (Лазанов, 1978), і інші» [9]. Це дослідження прагне забезпечити історичний огляд деяких з відомих

методів, що використовуються у викладанні англійської мови як іноземної для майбутніх морських офіцерів.

Мета статті: розкриття переваг і недоліків методів та підходів до викладання англійської мови як іноземної для майбутніх морських фахівців у історичній ретроспективі з урахуванням принципів та обмежень, що впливають на їх успішне використання у реальній практиці.

Викладення основного матеріалу. Історично *граматико-перекладний метод* мав домінуючий характер у викладанні іноземних мов, зокрема латинської та грецької, по всій Європі з XVII по XIX століття. Звичайно, цей метод застосовувався і у практиці іншомовної підготовки морських навчальних закладів на території сьогочасної України у XIX столітті, через те, що на той час основними мовами мореплавства у регіоні були грецька та італійська [1]. Цей метод передбачав ретельне навчання перекладу тексту з іноземної на рідну мову і навпаки. Від студентів вимагалось систематично зростати у вивченні мови, починаючи з перекладу та ретрансляції простих речень і завершуючи інтерпретацією складних речень та тривалих уривків для підвищення кваліфікації. Акцент робився на чіткі інструкції в граматичних правилах, і студенти були зобов'язані запам'ятовувати елементи словника мовою перекладу, що супроводжувалося їх перекладами рідною мовою. Крім того, прийоми навчання в навчальних закладах узгоджувалися з рідною мовою курсантів; рідна мова сприймалася як систему відліку для надбання навичок з використання іноземної мови. Основні принципи граматико-перекладного методу ґрунтувалися на двох основних постулатах: по-перше, що класичні мови, відомі своїми складними граматичними структурами, мали здатність підвищувати когнітивні здібності, особливо пам'ять; по-друге, набуття знань цими мовами було невід'ємним компонентом всебічної освіти майбутніх професіоналів [14]. Основною метою цього підходу було надання курсантам можливості читати та розуміти повні тексти, тоді як усному спілкуванню в повсякденних та професійних ситуаціях було відведено другорядну роль. Цей метод в першу чергу підкреслював навички читання і письма, нехтуючи розвитком навичок слухання і говоріння.

Застосування цього методу в іншомовній підготовці часто спричиняло втрату мотивації у курсантів, через вимушене запам'ятовування великих списків граматичних правил і словникового запасу, які мали обмежену практичну застосовність. Крім того, практичні вправи, які використовуються в цьому методі, не звільняють студентів від впливу їх рідної мови.

Прихильники цього методу стверджують, що формальне знання граматичних правил і значний лексичний запас є передумовами для побудови комунікативної компетентності, особливо в середовищах, де цільова мова не широко використовується для повсякденного спілкування.

Критики традиційного граматико-перекладного методу, який зазвичай використовувався в іншомовній підготовці, засуджували його за монотонні вправи, які нехтували розвитком володіння розмовною мовою. У відповідь на ці критичні зауваження, кілька лінгвістів і вчених виступили за альтернативні методології реформування практики навчання мови. Такі лінгвісти, як Генрі Світ в Англії, Вільгельм Віктор в Німеччині, і Пол Пассі у Франції зіграли ключову роль у сприянні реформаторських ідей у 1880-х роках. Їх внесок дав поштовх до розвитку нової області лінгвістики, що призвело до створення нової дисципліни, відомої як фонетика, з утворенням Міжнародної фонетичної асоціації в 1886 році [8]. Щоб змістити фокус методів викладання мови, Світ запровадив *реформаторський метод*, який визначив пріоритетністю вивчення фонетичної системи мови. Цей метод був заснований на припущенні, що говоріння є основним проявом мови, а письмо служить вторинною похідною. Він заохочував використання розмовних фраз, ідіоматичних виразів та індуктивного підходу до граматики, пов'язуючи значення мовних елементів безпосередньо з цільовою мовою, а не покладатися виключно на переклад.

Хоча реформаторський метод характеризувався прогресивною орієнтацією в навчанні із використанням мови вивчення, його широке визнання було ускладнене вираженим акцентом на культивування усних навичок та фонетики, часто за рахунок читання та письма. Оптимальний педагогічний підхід повинен прагнути до одночасного розвитку всіх чотирьох мовних навичок – аудіювання, говоріння, читання та письма. Реформаторський метод в першу чергу сприяв підвищенню здібностей курсантів слухати і говорити, але мав обмежену корисність в контексті поліпшення навичок письма.

Наприкінці 1880-х років, прагнучи підвищити кваліфікацію своїх учнів у побудові різноманітних речень своєю другою мовою, Сов'є заснував мовну школу в Бостоні. Педагогічний підхід, який він використовував у своїй установі, називається *прямим методом*, був заснований на прямій передачі сенсу через практичні демонстрації та інтерактивну діяльність, не вдаючись до рідної мови учнів [2]. Фундаментальним принципом прямого методу було визначено індуктивне викладання в малогабаритних класах, де засобом спілкування використовувалась виключно цільова мова. Навчальний акцент був спрямований на опанування лексики та структури речення, що мають відношення до повсякденного спілкування, використовуючи педагогічні інструменти, такі як моделювання, демонстрація об'єктів та ілюстрацій.

Незважаючи на свою стійку популярність, на початку ХХ століття, вищезгаданий педагогічний підхід до іншомовної підготовки зазнав занепаду через кілька суттєвих обмежень, основним з яких був яскраво виражений акцент методу на майстерності усного мовлення та навичках аудіювання, що призвело до маргіналізації розвитку навичок читання та письма. Додаткове занепокоєння лінгвістів стосувалося кваліфікації викладачів, які використовують цей метод, адже багато викладачів, яким було доручено реалізувати цей підхід, самі вивчали англійську мову як іноземну, що, в свою чергу, обмежувало ефективне виконання методу. Крім того, важливо зазначити, що цей метод не мав надійного теоретичного базису і мав проблеми із вирішенням конкретних завдань, що виникають у аудиторіях. Згодом, після його занепаду, підхід пережив відродження у вигляді *аудіо-лінгвального методу* через кілька років.

Заснований на біхевіористській теорії, цей метод, подібно до прямого методу, виступав за пряме навчання іноземної мови з основною метою досягнення розмовної компетентності. Як пояснює Тірумалай, аудіо-лінгвальний метод являє собою повернення до прямого методу, зосереджуючись безпосередньо на розвитку у студентів володіння розмовною мовою. Це можна розглядати як розширення та уточнення прямого методу, з помітною заборонаю на переклад та посилення на рідну мову учнів [13].

Центральним у цьому методі було поняття викладання іноземної мови без явних пояснень правил граматики. Замість цього, застосування цього методу в іншомовній підготовці передбачало формування звички через широке використання практичних вправ, що сприяло підвищенню рівня володіння мовою. Ключові елементи включали мімікрію, запам'ятовування лексики та фраз, повторювані вправи, уточнення вимови та підкріплення відповідей за допомогою використання аудіовізуальних засобів. Акцент також був зроблений на побудові словникового запасу в культурних контекстах, що мають відношення до досвіду курсантів, узгоджуючись з поглядом Йесперсена на викладання мови як на ворота до розуміння культури, літератури та духу іншої нації.

Незважаючи на те, що аудіо-лінгвальний метод користувався популярністю протягом 1950-х і 1960-х років, широта його використання врешті-решт зменшилась через виняткову залежність від безпосереднього запам'ятовування та інтенсивних усних тренувань. З часом аудіо-лінгвальний метод пройшов еволюцію і зберігається в модифікованих формах, які включають використання аудіо-візуальних засобів для викладання іноземної мови. Окремо слід зазначити, що у морських навчальних закладах України (і не тільки в них) цього періоду отримує «друге життя» граматико-перекладний метод з невеличкими елементами реформаторського методу. Це було зумовлено

політичною позицією тогочасної влади (Радянський Союз) стосовно іншомовної компетентності своїх громадян, пересічний освічений громадянин мав уміти читати та перекладати іноземною мовою, але в жодному випадку не мав уміти висловити свою думку усно.

З швидким розвитком технологій та комерціалізацією цих технологій починаючи з другої половини XX століття з'являється цілий набір нових методів і підходів до іншомовної підготовки, зокрема до викладання англійської мови як іноземної. Разом із прийняттям міжнародною морською організацією Міжнародної конвенції про підготовку, дипломування та несення вахти у 1078 році, де англійська мова була визнана міжнародною мовою торгівельного мореплавства, нові методи поступово асимілюються у морських навчальних закладах. *Аудіо-оральний метод*, який по суті стверджує, що слова мають здатність бути організованими в різні конфігурації, які називаються структурами, з метою передачі значення. Цей метод являє собою систематичне дослідження фундаментальних структур, властивих англійській мові. У аудиторії аудіо-оральний метод створює середовище, подібне до майстерні, де студенти активно займаються практичним застосуванням мови в значущих контекстах. Цей педагогічний підхід вимагає, щоб викладач узяв на себе роль виправлення мовних навичок студентів, тим самим сприяючи точній вимові. Слід зазначити, що цей метод вперше запроваджує поняття студентоцентризму, роблячи першорядний акцент на культивуванні навичок розмовної мови через впровадження звичок, пов'язаних з розташуванням слів у цільовій мові.

Метод читання був сформульований доктором Майклом Вестом, видатним вченим та педагогом в Індії. Цей метод має суттєві когнітивні та лінгвістичні переваги, включаючи поліпшення засвоєння лексики, поліпшення розуміння та підвищення культурної та контекстуальної обізнаності [6]. Противники цього методу стверджують, що надмірне читання може ненавмисно призвести до пасивних взаємодій з мовою, потенційно придушуючи активну участь та комунікативну компетентність. Вкрай важливо прийняти збалансований підхід, який живить всі аспекти надбання навичок мовлення, щоб забезпечити всебічну лінгвістичну компетентність [3].

Педагогічний підхід, відомий як «Мовчазний шлях» (Silent Way), який був уведений Калемом Гаттенйо в 1976 році, має свої коріння в когнітивній філософії. Ця освітня парадигма виникла як сучасна відповідь на теорію універсальної граматики Ноама Хомського, сформульовану на початку 1960-х років. У цьому методі відповідальність покладається на учнів, яким пропонується займатися формулюванням гіпотез про правила мови, що вивчається. Ця освітня стратегія підкреслює важливість мовчазного усвідомлення над відкритою корекцією, сприяючи середовищу, в якому студенти орієнтуються на самостійне виправлення та самостійно засвоюють граматичні структури мови. Щоб полегшити цей процес, викладач може використовувати невербальні сигнали, використовуючи такі ресурси, як звукові та кольорові діаграми, які корелюють фонемі зі своїми письмовими відповідниками. Тим не менш, ця навчальна стратегія була зустрінута з суттєвою критикою з боку викладацької спільноти. Недоброзичливці стверджують, що такий підхід може сприйматися як суворий, роз'єднаний і контрпродуктивний до загальних цілей мовної освіти [12].

Педагогічна стратегія, відома як *комунікативний підхід*, виникла як значна парадигма в другій половині XX століття, особливо на хвилі зростаючого невдоволення рамками Хомського універсальної граматики та структурними методологіями, які характеризували теорії викладання мови того часу.

Дослідники та практики запроваджували різні інноваційні практики для фасилітації цього комунікативного підходу. Райт (1976) використовував техніку, що включає подання розмитих візуальних подразників, змушуючи студентів вербально сформулювати свої інтерпретації в спробі ідентифікувати затемнені зображення. Так само Бірн (1978) використовував схематичні уявлення та плани, які є навмисно

неповними, що вимагає від студентів запиту додаткової інформації для досягнення завершеного висловлювання. Олрайт (1977) увів фізичний бар'єр у навчальному середовищі, змушуючи одного студента розташувати об'єкти в певній конфігурації, які потім повинні бути усно передані одногрупникам, які не бачать ці об'єкти. Геддес і Стуртрідж (1979) стали піонерами прийому, що називається «лобзиковим» прослуховуванням, в якому учасники піддаються впливу розрізнених сегментів матеріалу і згодом отримують завдання ділитися отриманою інформацією зі своїми одногрупниками. Центральним у цих прийомах є навмисний дисбаланс у розподілі інформації, призначений для стимулювання комунікативної взаємодії між студентами [11].

Помітною критикою цього підходу є його схильність надавати перевагу швидкості над точністю, породжуючи помилкове переконання, що комунікативна компетентність досяжна незалежно від твердої граматичної основи. Крім того, потреба у викладачах, які отримали спеціальну методичну підготовку, що відповідає педагогічним рекомендаціям комунікативного підходу, також є предметом суперечок.

Початок ХХІ століття, разом із розвитком цифрових технологій і повноцінним відкриттям міжнародного ринку праці для моряків, ознаменував значний зсув у сфері методики викладання морської англійської мови, породжуючи рух від жорстких методологічних парадигм до більш динамічного та адаптивного підходу до навчання мови. Ця епоха, яку часто називають пост-методичною епохою, характеризується запровадженням еклектичної педагогіки, яка підкреслює індивідуальне застосування різноманітних навчальних методів, що залежать від конкретного мовного контексту та функції [7].

Критика єдиної (такої що підходить для усіх) методології навчання мови ще більше підкріплюються такими невидимими з першого погляду загрозами, як безладна трансплантація педагогічних рішень без належного розгляду унікального освітнього середовища, неоднорідність рівня студентів та рівня педагогічної майстерності викладачів. Пряме прийняття стандартизованих підходів до іншомовної підготовки свідчить про застаріле модерністське мислення, яке не визнає нюансованих реалій сучасної мовної освіти. Зазначене вище підкреслює необхідність трансформаційної, контекстно чутливої педагогіки, яка узгоджується з різноманітними потребами та ідентичностями курсантів, тим самим долаючи обмеження звичайних монолітних методів навчання.

У сучасному педагогічному дискурсі сучасна епоха в області викладання морської англійської все частіше характеризується відходом від традиційних, наказових методологій у навчанні мови [7]. У рамках цієї парадигми, дві педагогічні стратегії отримали популярність: *навчання мови на основі завдань* (Task-Based Language Teaching – TBLT) і *навчання на основі змісту (контенту)* (Content-Based Instruction – CBI). TBLT зосереджується навколо використання комунікативних завдань як основного засобу вивчення мови, стверджуючи, що взаємодія з значущими завданнями полегшує придбання мови [4]. І навпаки, CBI фокусується на використанні академічного контенту як засобу навчання, з метою занурення студентів у цільову мову через вивчення предметів, а не пряме навчання мови [15].

Висновки. Кожен із різних методів в іншомовній підготовці зробив свій внесок з новими елементами і спробував вирішити окремі проблеми вивчення мови. Однак вони виводяться в різний історичний контекст, підкреслюють різні соціальні та освітні потреби і мають різний теоретичний розгляд. Тому в педагогічній практиці, щоб ефективно і продуктивно застосовувати ці методи, практики повинні враховувати наступні питання: загальноосвітній рівень курсантів, їх поточний рівень володіння мовою, які комунікативні потреби вони мають, а також обставини, в яких вони будуть використовувати англійську мову в майбутньому. Одним словом, жоден метод не може гарантувати успішні результати.

Підсумовуючи можна стверджувати, що викладання і опанування морської англійської мови являє собою складну спробу, яка не може бути спрощена в єдину педагогічну стратегію або методологію навчання. Огляд академічного дискурсу виявляє спектр педагогічних рамок, що підтримуються видатними науковцями та практиками, з урахуванням розвитку освітніх, комерційних та комунікативних особливостей, характерних для різних періодів. Неоднорідність потреб курсантів у оволодінні англійською мовою виключає прийняття єдиного методу навчання. Отже, композитний або еклектичний педагогічний підхід до іншомовної підготовки, який об'єднує різноманітні підходи, методи і прийоми, видається досить прагматичним рішенням, адаптованим до унікальних вимог та завдань окремих курсантів. Цей адаптивний підхід у мовній освіті дає змогу як педагогам, так і учням розумно вибирати та застосовувати найбільш відповідні навчальні стратегії відповідно до конкретних контекстів навчання та цілей.

Подальші наукові дослідження можуть бути пов'язані з розробкою алгоритмів і критеріїв для підбору та адаптації методів навчання англійської мови до конкретних рівнів морських фахівців (рядовий склад, офіцерський рівень експлуатації, офіцерський рівень управління) відповідно до запиту роботодавців.

Список використаних джерел:

1. Херсонщина: від найдавніших часів до сьогодення: навч.-метод. посіб. для вищих та загальноосвіт. навч. закл. / Л. О. Цибуленко [та ін.]. Херсон: Вишемирський В. С., 2017. 417 с.
2. Babayev J. Characteristics of the Direct method. *Euro-Global Journal of Linguistics and Language Education*. 2025. Vol. 2, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.69760/EGJLLE.2500012>
3. Celce-Murcia M. et. al. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4th ed. Boston: National Geographic Learning., 2014. 707 p.
4. Ellis R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press., 2003. 120 p.
5. Gill A. K., Kusum D. Teaching Approaches, Methods and Strategy. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*. 2016. Vol. 4, No. 36. Pp. 6692- 6697.
6. Grabe W., Stoller F. L. *Teaching and researching reading*. 3-rd Edition. Routledge. 2011. 340 p.
7. Kumaravadivelu B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod* (1st ed.). Routledge. 2006. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410615725>
8. Padmaja D. The Historical Perspective of Language Teaching – A Brief Study. *International Journal of Innovative Technology and Research*. 2013. No. 1(1). Pp. 110-114.
9. Pica T. *Second language acquisition research: Applied and applicable*. Lawrence Erlbaum Associates. 2003. 36 p.
10. Richards J., Rodgers T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305.001>
11. Salmanova S. Communicative Approach in Foreign Language Teaching: Advantages and Limitations. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*. 2025. No. 2(1). Pp. 79-88. DOI: <https://doi.org/10.69760/egille.250009>
12. Swain M., Lapkin S. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*. 1995. No. 16(3). Pp. 371-391.
13. Thirumalai M. S. Chapter One. In *An Introduction to TESOL: Teaching English to Speakers of Other Languages. Language in India*. 2002. URL: <https://www.languageinindia.com/april2002/tesolbook.html>
14. Tickoo M. L. Towards an alternative curriculum in Acquisition-poor Environments. *TESOL Quarterly*. 1999. No. 33(3). Pp. 347-365.
15. Zhang L., Hanim Ismail H., Sulaiman N. A. Content-Based Instruction in Language Education: A Bibliometric Review. *Forum for Linguistic Studies*. 2024. No. 6(4). Pp. 388–403. DOI: <https://doi.org/10.30564/fls.v6i4.6845>

References:

1. Tsibulenko, L. O., Kushnir, S. H., Matsuyan, A. O., Makienko, O. A., & Sinkevich, Ye. H. (2017). Khersonshchina: vid naydavnishih chasiv do siogodennia [Kherson Region: from the Earliest Times till Present]. Kherson [in Ukrainian].
2. Babayev, J. (2025). Characteristics of the Direct method. *Euro-Global Journal of Linguistics and Language Education*. DOI: <https://doi.org/10.69760/EGJLLE.2500012> [in English].
3. C.Celce-Murcia, M. et. al. (2014). Teaching English as a second or foreign language. Boston: National Geographic Learning [in English].
4. Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford, UK: Oxford University Press [in English].
5. Gill, A. K., & Kusum, D. (2016). Teaching Approaches, Methods and Strategy. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4, 36, 6692- 6697 [in English].
6. Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). Teaching and researching reading. Routledge [in English].
7. Kumaravadivelu, B. (2006). Understanding language teaching: from method to postmethod. Lawrence Erlbaum Associates [in English].
8. Padmaja, D. (2013). The historical perspective of language teaching – a brief study. *International Journal of Innovative Technology and Research*, 1(1), 110-114 [in English].
9. Pica, T. (2003). Second language acquisition research: applied and applicable. Lawrence Erlbaum Associates [in English].
10. Richards, J., & Rodgers, T. (2010). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305.001> [in English].
11. Salmanova, S. (2025). Communicative Approach in Foreign Language Teaching: Advantages and Limitations. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*, 2(1), 79-88. DOI: <https://doi.org/10.69760/egille.250009> [in English].
12. Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391 [in English].
13. Thirumalai, M. S. (2002). In an introduction to TESOL: teaching English to speakers of other languages. *Language in India*. Retrieved from <https://www.languageinindia.com/april2002/tesolbook.html> [in English].
14. Tickoo, M. L. (1999). Towards an alternative curriculum in Acquisition-poor Environments. *TESOL Quarterly*, 33(3), 347-365 [in English].
15. Zhang, L., Hanim Ismail, H., & Sulaiman, N. A. (2024). Content-based instruction in language education: a bibliometric review. *Forum for Linguistic Studies*, 6(4), 388–403. DOI: <https://doi.org/10.30564/fls.v6i4.6845> [in English].

Riabukha I. M.,

orcid.org/0000-0002-6217-1177

APPROACHES AND METHODS OF TEACHING ENGLISH FOR STUDENTS OF MARITIME HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: HISTORICAL OVERVIEW

This study provides a comprehensive analysis of various approaches and methods used in teaching English as a second language, with particular attention to English for Specific Purposes (ESP).

It is demonstrated that language teaching has a long, complex, and evolving history, characterised by ongoing debates regarding the appropriateness and effectiveness of different teaching methods. Scholars and linguists worldwide have developed and applied diverse pedagogical approaches to enhance the effectiveness of English language instruction across various professional and academic contexts.

Given the status of English as a global language, it is essential to examine the broad spectrum of teaching approaches and methods employed in modern education. The study emphasises that within the contemporary pedagogical landscape, which increasingly supports an eclectic approach to ESP instruction, a historical understanding of these methods is necessary for evaluating their relevance in developing specific language competencies.

The research provides an overview of major pedagogical approaches, including structural and communicative frameworks, as well as prominent methodologies such as the grammar-translation method, direct method, audio-lingual method, and others.

It is highlighted that each method has introduced valuable innovations and addressed specific language learning challenges. However, these methods emerged in distinct historical contexts, reflected

diverse social and educational demands, and were grounded in different theoretical perspectives. A review of academic discourse reveals multiple pedagogical frameworks shaped by educational, communicative, and professional priorities characteristic of different historical periods.

The study concludes that the diversity of learners' needs in mastering the English language makes reliance on a single instructional method impractical. Therefore, a composite or eclectic pedagogical approach, integrating multiple methods and techniques, represents the most effective and flexible solution for addressing the individual goals and needs of learners.

Key words: English for Specific Purposes, language teaching methods, pedagogical approaches, communicative method, eclectic approach, foreign language education.

Дата надходження статті: 16.02.2026 р.

Прийнято до публікації: 04.03.2026 р.

Опубліковано: 28.05.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Нагрибельний Я. А.

УДК 373/374.016:796.011.3] – 053.6 [477/“193”: 613.95

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi62.752>

Болотникова Т. Г.*,

orcid.org/0009-0003-2826-2491

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ГІГІЄНИ ЯК ОДНОГО З КОМПОНЕНТІВ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ПІДЛІТКІВ У 30-Х РР. ХХ СТ.

У статті проаналізовано теоретико-методичні підходи до гігієни як одного з компонентів фізкультурної освіти підлітків у 30-х рр. ХХ ст. Визначено соціально-історичні передумови актуалізації проблеми збереження здоров'я молодшого покоління, зокрема високий рівень дитячої смертності, поширення інфекційних захворювань та низький рівень санітарної культури населення. З'ясовано, що в досліджуваний період гігієна розглядалася як важливий складник фізкультурної освіти та охоплювала питання раціонального харчування, організації режиму праці та відпочинку, дотримання кисневого режиму, створення належних санітарно-гігієнічних умов у навчальних закладах і житловому середовищі.

Окрему увагу приділено використанню природних чинників оздоровлення – сонця, повітря та води – як важливих засобів зміцнення здоров'я дітей і підлітків. Проаналізовано методичні рекомендації щодо організації сонячних і повітряних ванн, водних процедур, а також особливості їх застосування у процесі фізичного виховання.

З'ясовано, що вагоме місце в системі гігієнічного забезпечення фізкультурної освіти посідала сенсорно-моторна діяльність, яка розглядалася як важливий механізм та біологічна основа гармонійного фізичного розвитку особистості. Орієнтація на природні рухи, рухливі ігри, трудову діяльність і врахування вікових особливостей підлітків засвідчують комплексний характер підходів до фізичного виховання в досліджуваний період.

Доведено, що теоретико-методичні підходи до гігієни у 30-х рр. ХХ ст. мали комплексний характер і поєднували медичні, педагогічні та біологічні аспекти фізичного виховання. Визначено їхній вплив на подальший розвиток системи фізкультурної освіти підлітків.

Практичне значення роботи полягає в можливості використання отриманих результатів для подальших досліджень історії фізкультурної освіти, а також у процесі модернізації сучасних здоров'язбережувальних технологій у закладах загальної середньої та позашкільної освіти.

Ключові слова: гігієна, освіта, фізкультурна освіта, підлітки, шкільна освіта, позашкільна освіта.

*© Болотникова Т. Г.