

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 64

Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

Головний редактор:

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проектного управління ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України, член-кореспондент НАПН України

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор, декан соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету

Шкабаріна Маргарита Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука

Алісаускіене Мілда – доктор соціальних наук, професор, завідувач кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Гражісене Віталія – доктор педагогічних наук, завідувач відділу якості освіти Вільнюської академії мистецтв (Вільнюс, Литовська Республіка)

Конрад Яновський – PhD, ректор Економіко-гуманітарного університету у Варшаві (Варшава, Республіка Польща)

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 10 від 30.10.2023 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)
у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта,
013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта, 015 – Професійна освіта
(за спеціальностями), 016 – Спеціальна освіта)
відповідно до Наказу МОН України від 14.05.2020 № 627 (додаток 2)**

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 22897-12797P від 02.08.2017 року)

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Довженко Т.О., Небитова І.А. ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО.....	9
Зайченко Н.І. ЛЕКЦІЙНИЙ ДИСКУРС ЛОРЕНСО ЛУЗУРІАГІ «ІСПАНСЬКОГО» ПЕРІОДУ.....	16
Кривко М.Ю. ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА В НІМЕЧЧИНІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	21
Резнікова К.В. ВЕКТОРИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ У ХХІ СТОЛІТТІ.....	25
Хромченкова Н.М. ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ВИКЛИК ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТИ ВІД СУСПІЛЬНИХ ПРОБЛЕМ.....	28
Швець Т.Е. ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ ТЬЮТОРСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ....	33
Якобчук Н.О. ТВОРЧИЙ ДОРОБОК БОРИСА ГРІНЧЕНКА НА ШПАЛЬТАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЩОДЕННОЇ ГАЗЕТИ «ГРОМАДСЬКА ДУМКА».....	41

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Бедевельська М.В., Ньорба А.В. ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ІГОР НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	47
Герцовська Н.О., Липчанко-Ковачик О.В., Бакуліна А.М. «КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ» В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	52
Гнатишева О.О., Гаврилова О.В. СНАТ ГРТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	56
Гречаник С.В. ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	60
Заїка О.В., Грובה Ю.В. ХАКАТОНІ ЯК ЕЛЕМЕНТИ STEM-ОСВІТИ.....	64
Кирлик О.В. АУДІОВІЗУАЛЬНІ МАТЕРІАЛИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	68
Корובה Ю.В., Зайцева І.О. СЕРЦЕМ ДО ДИТИНИ: КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З УРАХУВАННЯМ ТЕОРІЇ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	72
Липчанко-Ковачик О.В., Апацька Я.В. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	77

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Олефір Н.В., Слободенюк О.О., Пісковенко А.О. ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	80
--	----

Яковенко К.В., Таран О.П. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЗБАГАЧЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ	85
РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	
Анічкіна О.В., Камінський О.М., Євдоченко О.С. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: ХІМІЧНИЙ АСПЕКТ.....	92
Бадер С.О., Починкова М.М. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	96
Vaibakova I.M., Hasko O.L. PROS AND CONS OF CHATGPT LANGUAGE MODEL IN EDUCATIONAL PROCESS.....	104
Бондаренко Є.В. ДІЯЛЬНИСНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ У СКЛАДІ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ.....	108
Братко М.В., Цимбалюк С.М. АКТУАЛЬНИЙ СТАН ТА ТРЕНДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ США.....	112
Budianska V.A., Marykivska H.A. LINGUISTIC GAME AS A METHOD OF DEVELOPING CORRECT SPEECH HABITS IN HIGHER EDUCATION STUDENTS.....	120
Бурчак Л.В. ДЕФІНІЦІЮВАННЯ ФЕНОМЕНУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ.....	126
Holovatska Yu.B. CONCEPTUAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS FOR LOCALIZATION.....	130
Гриців В.Б. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «КІБЕРБЕЗПЕКА» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	134
Денисенко Є.В. УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ВІЙСЬКОВОГО ПІДРОЗДІЛУ.....	139
Зубцова Ю.Є., Бородей А.А. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В АДАПТАЦІЙНО-ІГРОВИЙ ЦИКЛ НАВЧАННЯ	145
Ісаєва О.С., Єрченко О.В., Милик О.В. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ЗМІСТ ОСВІТИ У МЕДИЧНИХ ВИШАХ	149
Комар О.С. ВАЖЛИВІСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	152
Кошева Л.В. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	156
РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Криницька І.П., Слосанська Г.І., Скочко М.О. ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПОСЛУГ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ: АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ.....	161
Курило В.С., Караман О.Л. ПОНЯТТЯ БЕЗПЕКИ В ГЛОБАЛЬНОМУ, НАЦІОНАЛЬНОМУ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОМУ ВИМІРАХ	166

Курило В.С., Степаненко В.І.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА МЕДІАГРАМОТНОСТІ ОСІБ СТАРШОГО ВІКУ
В УМОВАХ ВІЙНИ173

Рідкодубська Г.А.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ
СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПІДГОТОВКИ.....178

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Верьовкіна Ж.Л., Васильєва Г.І.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ В УЧНІВ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....184

Мінакова І.В.

ПРОФІЛАКТИЧНА РОБОТА СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ
В РЕЖИМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: З ДОСВІДУ РОБОТИ.....190

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Dovzhenko T.O., Nebytova I.A. PECULIARITIES OF PRACTICAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER AT PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	9
Zaichenko N.I. LORENZO LUZURIAGA'S LECTURE DISCOURSE OF THE "SPANISH" PERIOD.....	16
Kryvko M.Yu. POLY CULTURAL EDUCATION IN GERMANY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	21
Reznikova K.V. VECTORS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF LITERARY EDUCATION IN THE 21ST CENTURY.....	25
Khromchenkova N.M. RESPONSIBILITY AS A CHALLENGE TO INCLUSIVE EDUCATION FROM SOCIAL PROBLEMS.....	28
Shvets T.E. A FUNCTIONAL APPROACH TO THE DETERMINATION OF TEACHER'S TUTORING COMPETENCES.....	33
Yakobchuk N.O. BORIS HRYNCHENKO'S CREATIVE HERITAGE OF IN THE UKRAINIAN DAILY NEWSPAPER "PUBLIC OPINION (HROMADSKA DUMKA)".....	41

SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING
(IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)

Bedevelska M.V., Norba A.V. USE OF EDUCATIONAL GAMES IN ENGLISH LESSONS FOR THE FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE OF SENIOR SCHOOL STUDENTS.....	47
Hertsovskaya N.O., Lypchanko-Kovachyk O.V., Bakulina A.M. "CULTURE OF COMMUNICATION" IN THE PROCESS OF FORMATION OF STUDENTS' LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE.....	52
Hnatysheva O.O., Havrylova O.V. CHAT GPT AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING TOOL FOR STUDENTS.....	56
Hrechanyk S.V. FORMATION OF EMOTIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF MUSICAL AND RHYTHMIC ACTIVITIES.....	60
Zaika O.V., Hrobova Yu.V. HACKATONS AS ELEMENTS OF STEM EDUCATION.....	64
Kyrlyk O.V. AUDIOVISUAL MATERIALS AS AN EFFECTIVE MEANS OF EXPANDING THE VOCABULARY OF HIGH SCHOOL STUDENTS.....	68
Korobova Yu.V., Zaitseva I.O. WITH HEART TO A CHILD: CONCEPTUALIZING THE CONTENT OF FL TEACHER TRAINING WITHIN THE FRAMEWORK OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING.....	72
Lypchanko-Kovachyk O.V., Apatska Ya.V. LINGUISTIC ASPECTS OF FORMATION PROCESS OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN ENGLISH LESSONS.....	77

SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY**Olefir N.V., Slobodeniuk O.O., Piskovenko A.O.**

FEATURES OF THE ACTIVITIES OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TEAM FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....80

Yakovenko K.V., Taran O.P.

CURRENT ISSUES OF ENRICHMENT OF SOCIO-CULTURAL EXPERIENCE OF YOUNG SCHOOL STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS BY MEANS OF ART THERAPY.....85

SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION**Anichkina O.V., Kaminskyi O.M., Yevdochenko O.S.**

TOPICAL ISSUES OF FUTURE CHEMISTS' PROFESSIONAL TRAINING: A CHEMICAL ASPECT.....92

Bader S.O., Pochynkova M.M.

THE TECHNOLOGY OF THE FORMATION CRITICAL THINKING: THEORETICAL ASPECT.....96

Baibakova I.M., Hasko O.L.

PROS AND CONS OF CHATGPT LANGUAGE MODEL IN EDUCATIONAL PROCESS.....104

Bondarenko Ye.V.

ACTIVITY-PROCEDURAL COMPONENT AS A PART OF PROFESSIONAL AND SPEECH COMPETENCE OF FUTURE NAVIGATORS108

Bratko M.V., Tsymbaliuk S.M.

CURRENT CONDITIONS AND TRENDS IN HIGHER EDUCATION IN THE USA.....112

Budianska V.A., Marykivska H.A.

LINGUISTIC GAME AS A METHOD OF DEVELOPING CORRECT SPEECH HABITS IN HIGHER EDUCATION STUDENTS.....120

Burchak L.V.

DEFINING THE PHENOMENON OF INNOVATIVE COMPETENCE IN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE.....126

Holovatska Yu.B.

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS FOR LOCALIZATION.....130

Hrytsiv V.B.

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS SPECIALIZING IN "CYBER SECURITY" AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE.....134

Denysenko Ye.V.

MANAGERIAL COMPETENCE OF A MILITARY UNIT COMMANDER.....139

Zubtsova Yu.Ye., Borodiei A.A.

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL FOR THE APPLICATION OF AN INDIVIDUAL APPROACH IN THE ADAPTATION-GAME CYCLE OF LEARNING.....145

Isaieva O.S., Yerchenko O.V., Mylyk O.B.

COMPETENCY-BASED APPROACH AS THE CONTENT OF EDUCATION IN HIGHER MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS149

Komar O.S.

THE IMPORTANCE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREPARATION OF FUTURE ENGLISH TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE.....152

Kosheva L.V.

INNOVATIVE APPROACHES TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE COACHES-TEACHERS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....156

SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY**Krynytska I.P., Slozanska H.I., Skochko M.O.**CONTENT OF SOCIAL REHABILITATION SERVICES FOR CHILDREN WITH DISABILITIES:
ANALYSIS OF THE MAIN APPROACHES..... **161****Kurylo V.S., Karaman O.L.**THE CONCEPT OF SECURITY IN GLOBAL, NATIONAL AND INDIVIDUAL DIMENSIONS..... **166****Kurylo V.S., Stepanenko V.I.**CRITICAL THINKING AS A COMPONENT OF MEDIA LITERACY
FOR ELDERLY PEOPLE IN WAR CONDITIONS..... **173****Ridkodubaska H.A.**FEATURES OF SOCIAL ACTIVITY DEVELOPMENT IN STUDENTS
WITH A SOCIOECONOMIC PROFILE..... **178****SECTION 7. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION****Verovkina Zh.L., Vasylieva H.I.**FORMATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN STUDENTS
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS..... **184****Minakova I.V.**PREVENTIVE WORK AMONG YOUTH STUDENTS
IN DISTANCE EDUCATION MODE: FROM WORK..... **190**

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО

PECULIARITIES OF PRACTICAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER AT PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті висвітлено особливості практичної підготовки майбутнього вчителя у педагогічних ЗВО. Зазначено, що саме на етапі підготовки у педагогічному ЗВО закладається фундамент компетенції учителя, що забезпечує успішність його майбутньої професійної діяльності в умовах трансформації української освіти та дозволяє прискорити включення випускника ЗВО у трудову діяльність і створює можливість його професійної самореалізації. Визначено, що основними ідеями щодо покращення якості вищої педагогічної освіти є: гуманізація педагогічної освіти; демократизація педагогічної освіти; безперервність педагогічної освіти. Для того, щоб професія вчителя була затребуваною та цікавою для випускників шкіл, у педагогічних ЗВО створена система безперервної освіти «школа – ЗВО», в якій дотримано наступність основних програм профільного навчання та додаткової освіти з базовими курсами вищої педагогічної освіти в єдиному культурному просторі, що служить поштовхом до випереджальної освіти. Базовими змістовними компонентами випереджальної професійної підготовки учителя у педагогічному ЗВО виступають: набуття студентами власної цілісної картини професійної реальності та ціннісно-сміслової орієнтації на педагогічну діяльність, становлення та прояв суб'єктності у професійній діяльності, набуття здібностей та досвіду конструювання власної педагогічної системи. Основними засадами практичної підготовки майбутніх вчителів є: зв'язок теорії та практики; послідовний та системний розвиток професійних умінь та навичок; функціональний зв'язок із майбутньою професійною діяльністю; наочність практичного навчання студентів; поступове посилення самостійності та відповідальності професійної діяльності; розвиваючий характер практичного навчання студентів. Доведено, що для покращення професійної підготовки сучасних вчителів у педагогічних ЗВО варто акцентувати увагу на наступних аспектах: залучення до педагогічної професії мотивованих та підготовлених абітурієнтів передбачає створення розгалуженої мережі педагогічних класів; підготовку у педагогічному ЗВО необхідно здійснювати відповідно до вироблених ідей у процесі реалізації проекту модернізації педагогічної освіти на основі модульного принципу організації змісту освіти; реалізація виховної програми педагогічного ЗВО має відбуватися у руслі формування громадсько-активної та соціально-відповідальної особистості; педагогічна практика має бути відповідним чином організована: студенти повинні чітко усвідомлювати, яких саме результатів вони мають досягти у процесі педагогічної практики, знати її проміжні завдання, бути мотивованими щодо досягнення її цілей.

Ключові слова: освітній процес, майбутні вчителі, практична підготовка, педагогічні ЗВО, випереджальна освіта, педагогічна практика.

The article highlights the peculiarities of the practical training of the future teacher in pedagogical higher education institutions. It is noted that it is at the stage of preparation in a pedagogical higher education institution that the foundation of a teacher's competencies is laid, which ensures the success of his future professional activity in the conditions of the transformation of Ukrainian education and allows to accelerate the inclusion of a graduate of the higher education institution in work and creates an opportunity for his professional self-realization. It was determined that the main ideas for improving the quality of higher pedagogical education are: humanization of pedagogical education; democratization of pedagogical education; continuity of pedagogical education. In order for the teaching profession to be in demand and interesting for school graduates, the system of continuous education "school - higher education" has been created at pedagogical higher educational institutions, in which the continuity of the main programs of specialized training and additional education with the basic courses of higher pedagogical education is observed in a single cultural space, which serves as an impetus for anticipatory education. The basic content components of advance professional training of a teacher in a pedagogical higher education institution are: acquisition by students of their own integral picture of professional reality and value-meaning orientation to pedagogical activity, formation and manifestation of subjectivity in professional activity, acquisition of abilities and experience in designing one's own pedagogical system. The main principles of practical training of future teachers are: connection of theory and practice; consistent and systematic development of professional skills and abilities; functional connection with future professional activity; visibility of students' practical training; gradual strengthening of independence and responsibility of professional activity; developing nature of students' practical training. It has been proven that in order to improve the professional training of modern teachers in pedagogical higher education institutions, attention should be paid to the following aspects: attracting motivated and prepared applicants to the teaching profession involves the creation of an extensive network of pedagogical classes; training in a pedagogical higher education institution must be carried out in accordance with the ideas developed in the process of implementing the project of modernization of pedagogical education based on the modular principle of organizing the content of education; the implementation of the educational program of the pedagogical higher edu-

УДК 378.013:37.011.3-051
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.1>

Довженко Т.О.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри початкової
і професійної освіти
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Небитова І.А.,
докт. філософії,
доцент кафедри початкової
і професійної освіти
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

cation institution should take place in the direction of the formation of a socially active and socially responsible personality; pedagogical practice should be organized accordingly: students should clearly understand what results they should achieve in the process of peda-

gogical practice, know its intermediate tasks, be motivated to achieve its goals.

Key words: educational process, future teachers, practical training, pedagogical higher education, anticipatory education, pedagogical practice.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному суспільному житті особливо гостро постає питання підготовки сучасного покоління вчителів, здатних брати активну участь у реалізації завдань модернізації освітньої системи. Саме процеси модернізації освіти об'єктивно зумовлюють активні пошуки можливостей щодо вдосконалення вищої педагогічної освіти, адже з огляду на потреби суспільства майбутній учитель повинен володіти сукупністю компетенцій, що забезпечують його готовність до діяльності в мінливому суспільстві, гнучкість і критичність мислення, що дозволяють осмислено сприймати та оцінювати основні характеристики освітнього середовища, прогнозувати шляхи їх вирішення, створювати умови, найбільш сприятливі для адаптації та розвитку особистості учня відповідно до його потреб, інтересів та особливостей. З огляду на це можна припустити, що якісна неперервна багаторівнева практична підготовка вчителя можлива лише у педагогічних ЗВО.

Саме на етапі підготовки у педагогічному ЗВО закладається фундамент компетенцій учителя, що забезпечує успішність його майбутньої професійної діяльності в умовах трансформації української освіти та дозволяє прискорити включення випускника ЗВО у трудову діяльність і створює можливість його професійної самореалізації. Нові Державні освітні стандарти надають ЗВО значну академічну свободу в пошуку шляхів випереджувачої професійної підготовки вчителів. Це визначає необхідність розробляти та реалізовувати такі основні освітні програми професійної підготовки, що враховують перспективні вимоги до вчителя як суб'єкта, який опанував різні види та функції професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема практичної підготовки майбутніх учителів завжди була цікавою для науковців як минулого так і сьогодення. Так, у вибраних творах В. Сухомлинського розкрито специфіку педагогічної професії. У дослідженнях С. Білоконного та С. Кара висвітлено організацію керівництва педагогічною практикою як важливу умову формування професійної компетентності студентів та рефлексивних умінь майбутнього вчителя. Групою науковців (Н. Авшенюк, Л. Дяченко, К. Котун, М. Марусинець, О. Огієнко, О. Сулима, Н. Постригач) було проаналізовано зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів. Учені В. Ковальчук та І. Табачек досліджували

проблему формування та розвитку особистості вчителя в умовах глобалізації та інформаційної революції. У наукових здобутках Л. Манчуленко розкрито процес формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як відомо, цілі та завдання педагогічної освіти визначають його спрямованість на задоволення потреб особистості та суспільства. У зв'язку з цим можна виділити три основні ідеї щодо покращення якості вищої педагогічної освіти:

- гуманізація педагогічної освіти;
- демократизація педагогічної освіти;
- безперервність педагогічної освіти.

Стає очевидним, що представлені ідеї спрямовані на задоволення інтересів майбутніх вчителів та мають гуманістичну основу. Їх вплив на вдосконалення педагогічної освіти розкривається та конкретизується в сукупності принципів її функціонування та розвитку. З огляду на це проблема практичної підготовки майбутніх учителів набуває дедалі більшої актуальності.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є проведення теоретичного дослідження щодо практичної підготовки майбутніх учителів у педагогічних ЗВО, спираючись на вітчизняний та зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів минулого та сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб професія вчителя була затребуваною та цікавою для випускників шкіл, у педагогічних ЗВО створена система безперервної освіти «школа – ЗВО», в якій дотримано наступність основних програм профільного навчання та додаткової освіти з базовими курсами вищої педагогічної освіти в єдиному культурному просторі, що служить поштовхом до випереджальної освіти.

Випереджальна освіта означає, що у педагогічному ЗВО майбутній учитель отримує розвинені вміння проектування та модернізації освіти, братиме участь у дослідницькій діяльності в університеті та школі.

Наукова ідея випереджальної професійної підготовки учителя у педагогічному ЗВО полягає в тому, що освітній процес націлюється на формування таких якісних новоутворень студента, які закладають фундамент професійно-особистісного розвитку вчителя протягом усього професійного шляху та характеризуються незворотністю,

багатовимірністю та спрямованістю. Випереджальна професійна підготовка учителя у педагогічному ЗВО спрямована на освоєння компетенцій, необхідних майбутньому фахівцю для активної професійної діяльності як на найближчу, так і довгострокову перспективу. Ця підготовка передбачає проектування та реалізацію педагогічного процесу з освоєння знань, умінь, компетенцій, ціннісних орієнтацій, норм поведінки та педагогічного спілкування, спрямованих на становлення студента як суб'єкта, який відповідальний за розвиток своїх професійно значущих якостей, на розкриття внутрішніх ресурсів, необхідних для повноцінного виконання всіх видів професійної діяльності, функцій та ролей учителя. Педагогічний зміст випереджальної професійної підготовки учителя полягає у системному здійсненні переходу від пізнавально-предметно-розвиваючого до пізнавально-методологічно-розвиваючого типу освіти, що відображає трансформації, які відбуваються в українській освіті.

Базовими змістовними компонентами випереджальної професійної підготовки учителя у педагогічному ЗВО виступають: набуття студентами власної цілісної картини професійної реальності та ціннісно-сислової орієнтації на педагогічну діяльність, становлення та прояв суб'єктності у професійній діяльності, набуття здібностей та досвіду конструювання власної педагогічної системи. Принципами такої підготовки є:

- випереджальне відображення педагогічної дійсності на основі наукових досліджень для прогнозування змін в освіті, виявлення вимог до освітніх результатів, побудови ймовірних сценаріїв їх досягнення;

- інтеграція різних компонентів змісту підготовки на формування у студентів цілісних уявлень професійної дійсності;

- методологізація процесу підготовки та ініціювання методологічної рефлексії для освоєння студентами індивідуальних стратегій моделювання професійної діяльності.

Щодо практичної підготовки майбутнього вчителя, то основним її видом виступає педагогічна практика, орієнтована на здобуття професійних умінь та досвіду професійної діяльності.

Основними засадами практичної підготовки майбутніх вчителів є:

- зв'язок теорії та практики;
- послідовний та системний розвиток професійних умінь та навичок;
- функціональний зв'язок із майбутньою професійною діяльністю;
- наочність практичного навчання студентів;
- поступове посилення самостійності та відповідальності професійної діяльності;
- розвиваючий характер практичного навчання студентів.

На підставі цього мета практичної підготовки сприймається як єдність наступних аспектів: формування готовності до практичного застосування отриманих у ЗВО знань, умінь та навичок у школі, здатності виконувати функціональні обов'язки вчителя відповідно до вимог кваліфікаційних характеристик професії, готовності до продовження безперервної професійної освіти та самоосвіти.

Слід зазначити, що педагогічна практика є ефективною формою професійної підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності, у процесі якої отримані теоретичні знання та методична підготовка реалізуються на практиці [5, с. 11].

Практична складова освітнього процесу професійної підготовки студентів у закладі вищої освіти педагогічного спрямування спирається на глибоку теоретичну підготовку, яка, у свою чергу, складається із дисциплін загального та професійного циклів.

Зауважимо, що у період педагогічної практики інтенсифікується процес формування педагогічних умінь та навичок. Це зумовлено наступними обставинами:

1. Практика проводиться в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності студентів (організація самостійної практичної діяльності практикантів щодо вирішення різних педагогічних завдань тощо).

2. Навчально-пізнавальна та навчально-практична діяльність студентів щодо оволодіння педагогічною наукою у процесі навчальних занять організується відповідно до логіки науки та у тісному зв'язку з теоретичним курсом.

3. Робота студентів у період практики будується за логікою практичної діяльності (відповідно до потреб школи та в межах програми практики).

У процесі практики необхідно моделювати практичну роботу майбутніх вчителів, яка буде оптимально адекватною реальній педагогічній діяльності.

Досвід організації педагогічної практики на сучасному етапі показує, що педагогічні колективи багатьох шкіл оцінюють ефективність педагогічної практики лише за рівнем допомоги студентів школі, а серед викладачів ЗВО – керівників практики нерідко трапляється суто утилітарний підхід до школи.

Разом з тим педагогічна практика є важливою ланкою системи «ЗВО – школа» та має значні можливості для органічної їх взаємодії, що передбачає досягнення двоєдиної мети: вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів та підвищення якості освітнього процесу в школі.

Слід зазначити, що головною метою всіх видів педагогічних практик є закріплення, поглиблення, удосконалення набутих теоретичних знань та вміння застосовувати їх у педагогічній діяльності,

розвиток професійних здібностей, вмінь та навичок організації освітнього процесу на уроці, адаптація та вдосконалення у майбутній професії [3, с. 12; 4, с. 5-6].

Педагогічна практика у педагогічних ЗВО – це складова частина освітнього процесу, що має на меті навчити студентів творчо застосовувати у практичній діяльності науково-теоретичні знання та практичні навички, а також сприяти розвитку у майбутніх учителів інтересу до науково-дослідної роботи.

Необхідно підкреслити, що в історії вищої педагогічної освіти основним вважався такий підхід до організації педагогічної практики, що передбачав організацію практики протягом усіх років навчання у ЗВО (безперервна педагогічна практика), чергуючи її з теоретичними заняттями. Пошук раціональних форм організації педагогічної практики у вітчизняній вищій школі призвів до розробки для ЗВО програм, у яких зміст педагогічної практики визначається через систему теоретичних знань та професійних умінь студентів, які формуються на різних її етапах.

Зараз педагогічна практика студентів у ЗВО проводиться на основі спеціально розроблених програм та передбачає ознайомлення з:

- навчально-матеріальною базою школи;
- навчально-виховною роботою у школі та в окремому класі;
- роботою учнівського самоврядування;
- позакласною та позашкільною роботою;
- трудовим, фізичним, естетичним, економічним, екологічним вихованням тощо.

Освітніми програмами та навчальними планами підготовки фахівців вищої освіти у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди передбачені такі види практик:

- навчальна практика (1-4 курс);
- навчально-польова практика (1-3 курс);
- безперервна пропедевтична педагогічна практика у закладах загальної середньої освіти (1-4 курс);
- організаційно-виховна педагогічна практика у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку (3 курс);
- педагогічна практика в закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти (2-4, 5 курс);
- науково-педагогічна практика у закладах вищої освіти (6 курс);
- науково-дослідна практика (6 курс) [6].

У період **навчальної практики** студенти спостерігають за освітнім процесом у школі, а також навчаються проводити уроки та долучаються до організації позакласної діяльності, щоб на п'ятому курсі бути готовими повністю виконувати обов'язки вчителя та класного керівника, або ж бути готовим працювати у закладі загальної середньої освіти, отримавши диплом бакалавра.

Основними завданнями **навчально-польової практики** є:

- розширення та поглиблення знань студентів про природу рідного краю, його екологічні проблеми та шляхи їх вирішення;
- вдосконалення професійних умінь та навичок проведення спостережень та екскурсій з молодшими школярами у природі;
- формування наукового світогляду, екологічного та естетичного виховання студентів;
- розвиток у студентів потреби у самоосвіті та самовдосконаленні навичок дослідження природи.

Під час **безперервної пропедевтичної педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти** практиканти спостерігають за освітнім процесом у школі та виконують різноманітні завдання. Студенти розуміють практичне значення професійних знань та потребу оволодіння ними. Знання з суспільних, психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін стають більш конкретними та дієвими. Під час практики у студентів з'являється можливість перевірити себе на правильність обраного професійного шляху, відповідність особистісних якостей вимогам педагогічної професії, уміння спілкуватися зі школярами, доводити власну думку, здатність об'єднувати школярів у єдину команду тощо.

Організаційно-виховна педагогічна практика у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку являє собою самостійну роботу студентів з дітьми в умовах літніх канікул як вихователів у оздоровчих таборах (міських та замських), на дитячих оздоровчих майданчиках, у позашкільних закладах (дитячих спортивних школах, будинках творчості дітей та молоді). Метою практики є формування у студентів професійно-педагогічних умінь та професійно значущих якостей особистості вихователя.

Головне завдання **педагогічної практики в установах загальної та спеціалізованої середньої освіти** – самостійна робота як учителя, організація процесу навчання та виховання школярів на уроках і в системі позакласної та позашкільної роботи. За період практики студенти повинні навчитися виконувати обов'язки вчителя-предметника та класного керівника. Також студенти залучаються до методичної роботи – діяльності, що спрямована на підвищення професійної підготовки. З цієї метою практиканти знайомляться з планом роботи методичної ради школи, матеріалами методичного кабінету, відвідують відкриті уроки вчителів, беруть участь у методичних семінарах, предметних методичних об'єднаннях або в роботі творчих груп вчителів (для вирішення конкретних проблем), тижнях педагогічної майстерності, на яких вивчають передовий педагогічний досвід вчителів-методистів, старших вчителів,

знайомляться з нестандартними формами та методами проведення уроків.

Зауважимо, що важливим завданням педагогічної практики на молодших курсах навчання є цілеспрямоване спостереження за учнями та осмислення педагогічних явищ. «Головне у школі педагогічної культури, – писав В. Сухомлинський, – це живе спостереження явищ навчально-виховної роботи, міркування про ці явища, про взаємозв'язки та залежності між ними» [7, с. 8]. Саме практика надає можливості для цього спостереження і викликає потребу розібратися в суті та теоретично осмислити ті чи інші педагогічні явища, проаналізувати, де, коли, та за яких умов відбувся той чи інший факт, чи він випадковий, чи відображає тенденцію розвитку педагогічного явища, які причини його виникнення тощо. [1, с. 7].

Науково-педагогічна практика в закладах вищої освіти сприяє практичному опануванню магістрантами досвіду педагогічної діяльності. У процесі науково-педагогічної практики магістранти мають можливість отримати уявлення про дві основні складові діяльності сучасного викладача, який працює у ЗВО: викладацьку та наукову.

Науково-дослідна практика спрямована на розширення та закріплення теоретичних та практичних знань, здобутих магістрантами у процесі навчання, набуття та вдосконалення практичних навичок за обраною магістерською програмою, підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Цьогоріч усі практики на факультетах Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди проходять в дистанційній формі, що викликано воєнним станом в Україні, але це ніяк не вплинуло на якість практичної підготовки здобувачів вищої освіти. Під час дистанційних практик студенти беруть участь в онлайн-конференціях на платформі Zoom шляхом створення інтерактивного онлайн-середовища на платформі Moodle, використовують в роботі веб-сервіс «Google Classroom», відвідують онлайн-уроки вчителів, а також самостійно проводять уроки та виховні заходи на базах ЗЗСО м. Харкова; користуються освітніми сайтами (Всеосвіта, На урок, Всеукраїнська школа онлайн); відвідують віртуальні бібліотеки, а також проходять онлайн-курси з отриманням електронних сертифікатів на платформах EdEra та Prometheus.

Необхідно підкреслити, що педагогічна практика лише тоді може стати ефективним засобом підготовки до педагогічної діяльності, коли власне у студента буде бажання стати справжнім учителем. Саме під час ознайомлення студентів з освітнім процесом у закладах загальної середньої освіти відбувається початок процесу адаптації до майбутньої професійної діяльності.

Слід зазначити, що для оптимізації практичної підготовки студентів вітчизняних ЗВО буде

корисним досвід проведення педагогічної практики багатьма професійно-педагогічними закладами США. Так, у Лютеранському коледжі вільних мистецтв університету Віттенберга в Спрінгфілді штату Огайо педагогічна підготовка вчителя проходить шляхом глобального розуміння всіх процесів полікультурної освіти. Важливим компонентом педагогічної підготовки на період навчання у коледжі є проходження студентами стажування з педагогіки у міжнародному масштабі. Коледж встановив зв'язок з Американською школою – у Лондоні, Брюсселі, з Міжнародною школою у Берліні, з Міжнародною школою Мері Маунт Італії. Метою стажування є підготовка студента до педагогічної діяльності інших геополітичних, культурних та економічних умов. Робота та навчання в інших культурних та соціальних середовищах призводить до опанування студентами методів порівняльної педагогіки, що є необхідною та важливою характеристикою сучасного вчителя. Для нас є цікавим розуміння зарубіжними колегами результату професійної освіти, як набутої індивідом у процесі практики здатності до виконання функціональних обов'язків та рівень майстерності у професійній діяльності.

У Колумбійському коледжі освіти штату Південна Кароліна зміст підготовки вчителів має два напрями. Перший ґрунтується на «вростанні» студента в роль вчителя та формуванні здібностей застосувати свої вміння на практиці у школі. У цьому напрямі йде розвиток таких умінь, як планування педагогічної діяльності, організація процесу навчання, уміння оцінювати діяльність та певні факти, уміння взаємодіяти з усіма учасниками процесу навчання та виховання. Другий напрямок передбачає встановлення зв'язку між вивченими курсами та реальним освітнім середовищем, оскільки теоретичні курси педагогіки повинні обґрунтовувати практичну діяльність. Мета педагогічної практики полягає у формуванні та відпрацюванні комплексу цілої низки професійних умінь та навичок:

- вміння аналізувати педагогічні ситуації (спостереження за класом, аналіз процесу викладання);
- вміння реалізувати освітній процес;
- вміння планувати вплив на учнів;
- вміння регулювати, коригувати педагогічний процес та оцінювати отримані результати.

Після закінчення навчання студенти коледжу складають іспит на загальну компетентність. Головним завданням є розвиток професіоналізму: функціональна грамотність, професійна кваліфікація, професійна компетентність і культура особистості.

Педагогічна практика у коледжі штату Південна Кароліна має такі етапи:

- «клінічна практика»;

- «спеціальна практика»;
- «пасивна практика» (з метою спостереження та вивчення освітнього процесу у школі);
- відвідування адміністративних осередків освіти.

Тривалість педагогічної практики – 1,5 семестра. Вона спирається на об'єктно-діяльнісний підхід і саме на об'єкт спрямована увага студента.

В основі змісту педагогічної підготовки педагогічного факультету університету Мічигану лежить концепція когнітивної психології навчання, яка в центр процесу навчання та виховання ставить самого учня (дитиноцентризм). Зміст педагогічної підготовки реалізується у процесі вивчення тематичних програм: академічна програма навчання, гетерогенна програма навчання, навчальна програма про суспільство, складна перспективна програма. Кожна із цих програм передбачає проходження практики. Практика буває пасивна та активна. Метою педагогічної практики є вивчення проблем шкільної освіти: уроки, керівництво діяльністю окремих груп та всього класу [2].

Як бачимо, всі програми практичної підготовки професійно-педагогічних закладів США покликані забезпечити базову підготовку з педагогіки, навчити рефлексії, орієнтувати вчителя на безперервний саморозвиток та зростання в професії, допомогти майбутнім вчителям визначити свій шлях. Усі вищезазначені підходи до педагогічної практики орієнтовані підготовку майбутнього вчителя як професіонала і основним завданням визначають особистісний саморозвиток особистості майбутнього педагога.

Враховуючи зарубіжний досвід необхідно підкреслити, що в організації практики не можна допускати крайнощів – ані надмірної опіки студента-практиканта з боку керівників, ані повного звільнення практиканта від допомоги та контролю. Ефективність педагогічної практики часто визначається рівнем взаємодії університету та школи, співпрацею методистів та педагогічного колективу школи, застосуванням нових досягнень науки та передового педагогічного досвіду.

Зауважимо, що педагогічна практика має бути відповідним чином організована. Студенти повинні чітко усвідомлювати, яких саме результатів вони мають досягти у процесі педагогічної практики, знати її проміжні завдання, бути вмотивованими щодо досягнення її цілей. Важливу роль відіграє також контроль та оперативне керівництво педагогічною практикою.

До організації педагогічної практики та її проведення незалежно від її виду залучаються досвідчені викладачі ЗВО, які мають не менше двох років педагогічного стажу роботи в школі. На жаль, якісна організація педагогічної практики та детальні методичні рекомендації не завжди

допомагають студентам уникнути труднощів, які можуть виникнути під час практики.

До провідних принципів модернізації педагогічної практики студентів доцільно віднести:

- науковість (опора на наукові теорії, концепції, ідеї);
- поліфункціональність (розширення функцій);
- безперервність (забезпечення безперервного характеру);
- системність (розвиток та впорядкування системи педагогічних практик у ЗВО);
- варіативність (різноманітність видів, баз проведення практик);
- інноваційність (пошук та апробація нових підходів);
- мобільність (розвиток моделей, програм педагогічних практик, форматів їх реалізації);
- цифровізація, алгоритмізація організації та педагогічного супроводу (етапи, стадії);
- партнерство (поглиблення партнерських відносин у системі «ЗВО – школа»).

Отже, педагогічна практика – це важлива складова професійної підготовки майбутніх вчителів та необхідна ланка в системі вищої педагогічної освіти, яка доповнює та збагачує теоретичну підготовку студентів, створює можливості для закріплення та поглиблення отриманих знань, використання теоретичних положень професійних дисциплін для вирішення практичних завдань та сприяє процесу самовиховання, самовдосконалення та саморозвитку.

Аналіз динаміки практичної підготовки майбутнього вчителя в ХНПУ імені Г.С. Сковороди дозволяє констатувати наступність традицій у визначенні видів практик: від навчальної практики до безперервної пропедевтичної педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти, від організаційно-виховної педагогічної практики у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку до педагогічної практики в закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти, від науково-педагогічної практики у закладах вищої освіти до науково-дослідної практики. Зберігається установка на системність та комплексність, співвідношення практичної і теоретичної підготовки протягом усього терміну навчання здобувачів освіти.

Висновки. Нові тенденції простежуються у зміні ціннісних установок з огляду на реалізацію гуманістичної парадигми, перехід на багаторівневу підготовку, регламентацію вимог компетентнісного підходу відповідно до основних видів діяльності майбутнього вчителя, варіативність реалізації основних професійних освітніх програм, що зумовлює особливу відповідальність ЗВО за розробку нормативної бази та програмно-методичної документації.

Спираючись на вищевикладене можна зробити висновок, що для покращення професійної

підготовки сучасних вчителів у педагогічних ЗВО варто акцентувати увагу на наступних аспектах:

– залучення до педагогічної професії мотивованих та підготовлених абітурієнтів передбачає створення розгалуженої мережі педагогічних класів;

– підготовку у педагогічному ЗВО необхідно здійснювати відповідно до вироблених ідей у процесі реалізації проєкту модернізації педагогічної освіти на основі модульного принципу організації змісту освіти;

– реалізація виховної програми педагогічного ЗВО має відбуватися у руслі формування громадсько-активної та соціально-відповідальної особистості;

– педагогічна практика має бути відповідним чином організована: студенти повинні чітко усвідомлювати, яких саме результатів вони мають досягти у процесі педагогічної практики, знати її проміжні завдання, бути мотивованими щодо досягнення її цілей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білоконний С. Організація керівництва педагогічною практикою – важлива умова формування рефлексивних умінь майбутнього вчителя. Вісник Чер-

каського університету: науковий журнал. Черкаси. 2008. № 142. с. 5-8.

2. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали. Київ. ДКС «Центр», 2017. 83 с.

3. Кара С. Організація керівництва педагогічною практикою – важлива умова формування професійної компетентності студентів. Рідна школа. 2006. № 6. С. 11-13.

4. Ковальчук В., Табачек І. Особистість вчителя: формування та розвиток в умовах глобалізації та інформаційної революції: [монографія]. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. 276 с.

5. Манчуленко Л. Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної діяльності: автореф. дис... кад. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіль, 2006. 22 с.

6. Наказ № 50-од від 22 квітня 2022 року «Про організацію практичної підготовки здобувачів вищої освіти та встановлення норм часу при плануванні та обліку навчальної роботи з керівництва практикою в 2022/2023 навчальному році». URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/nakazy/2022/N50_od_22.04.2022.pdf (Дата звернення 08.05.2023).

7. Сухомлинський В. Сто порад учителям. К.: Рад. Школа. 1988. 304 с.

ЛЕКЦІЙНИЙ ДИСКУРС ЛОРЕНСО ЛУЗУРІАГІ «ІСПАНСЬКОГО» ПЕРІОДУ LORENZO LUZURIAGA'S LECTURE DISCOURSE OF THE "SPANISH" PERIOD

У статті розглядаються тематичні напрями і змістовні елементи лекційного дискурсу Лоренсо Лузуриаги «іспанського» періоду. Наводяться дані про конкретні заходи – публічні лекції, виступи на зібраннях педагогічної громадськості, курси викладання тощо, в ході яких педагог висловлювався стосовно освіти, школи, виховання в Іспанії та закордонні. Увагу сконцентровано на «іспанському» періоді освітньої діяльності Лоренсо Лузуриаги, що охоплює хронологічні межі 1911–1936 років, тобто від часу навчання в Мадридській Вищій педагогічній школі до еміграції з Іспанії із розгортанням громадянської війни.

У численних лекційних промовах Лоренсо Лузуриаги в 1910–1930-х роках відображалися найзлогідніші питання стосовно освітньої галузі в Іспанії. Педагог обстоював ідеї фундації вітчизняного загальнонаціонального професійного вчительського об'єднання в 1910-х роках, модернізації іспанської системи початкової освіти узгоджено з концепціями «нового виховання» в 1920-х роках, творення республіканської єдиної школи – на початку 1930-х років.

Зроблено наголос на тому, що Лоренсо Лузуриага в історії новітньої світової педагогіки по праву має займати одне з провідних місць у когорті славетних теоретиків соціально-педагогічного наукового напрямку. Оригінальна соціально-педагогічна концепція, сформульована й обґрунтована ним у 1950-х роках в Аргентині, фактично могла бути завершена і раніше, адже основні положення цієї концепції – і стосовно соціальної функції виховання, і стосовно виховного суспільно-консолідаційного ефекту, і тим більше щодо значення єдиної школи та демократизації освіти – розкривалися в публіцистичному доробку педагога та в його лекційному викладанні уже в «іспанський» період освітньої діяльності. Показано, що вся тематика лекційного дискурсу Лоренсо Лузуриаги в першій половині 1930-х років присвячувалася саме соціально-педагогічним проблемам (наприклад, публічні лекції педагога в Мадридському психотехнічному інституті 19 березня 1933 року та в Інституті іспанських досліджень у Паризькому університеті 24 травня того ж року).

Ключові слова: Лоренсо Лузуриага, лекційний дискурс, публічні лекції, курси викладання, «іспанський» період, освіта, єдина школа.

The article examines the thematic directions and content elements of Lorenzo Luzuriaga's lecture discourse of the "Spanish" period. Data are given on specific events – public lectures, speeches at meetings of the pedagogical community, teaching courses, etc., during which the teacher spoke about education, school, upbringing in Spain and abroad. Attention is focused on the "Spanish" period of Lorenzo Luzuriaga's educational activity, covering the chronological boundaries of 1911–1936, namely from the time he studied at the Madrid Higher Pedagogical School to his emigration from Spain with the outbreak of the civil war.

Lorenzo Luzuriaga's numerous lectures in the 1910s and 1930s reflected the most pressing issues in the field of education in Spain. The teacher defended the ideas of the foundation of the Spanish national professional teachers' association in the 1910s, the modernization of the Spanish primary education system in line with the concepts of "new education" in the 1920s, and the creation of a republican unified school in the early 1930s.

Emphasis is placed on the fact that Lorenzo Luzuriaga, in the history of modern world pedagogy, should rightfully occupy one of the leading places in the cohort of famous theorists of the socio-pedagogical scientific branch. The original socio-pedagogical concept, formulated and substantiated by him in the 1950s in Argentina, could actually have been completed even earlier, because the main provisions of this concept relate to the social function of education, and to the educational social-consolidation effect, and even more so to the meaning of a unified school and democratization of education – were revealed in the journalistic work of the teacher and in his lecture teaching already in the "Spanish" period of educational activity. It is shown that the entire subject of Lorenzo Luzuriaga's lecture discourse in the first half of the 1930s was devoted to socio-pedagogical problems (for example, the teacher's public lectures at the Madrid Psychotechnical Institute on March 19, 1933 and at the Institute of Spanish Studies at the University of Paris on May 24 of the same year).

Key words: Lorenzo Luzuriaga, lecture discourse, public lectures, teaching courses, "Spanish" period, education, unified school.

УДК 37 (092) (460)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.2>

Зайченко Н.І.,

докт. пед. наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Відчайдушний реаліст, прихильник республіканізму, теоретик «єдиної школи», педагог Лоренсо Лузуриага (Lorenzo Luzuriaga Medina) (1889–1959) був наділений даром нести світло крізь слово. Про педагогічне покликання він зрозумів дуже рано; з легкістю долав дев'ятикілометрову відстань від Араваки до Мадрида, щоби навчатися. Вступивши до Мадридської Вищої педагогічної школи 1909 року, Лоренсо Лузуриага занурився у штудіювання педагогічної класики, яку віднаходив у Національному педагогічному музеї.

Знані педагоги Франсіско Хінер де лос Ріос (Francisco Giner de los Rios) і Хосе Ортега-і-Гассет (Jose Ortega y Gasset) змогли спрямувати інтерес студента Лузуриаги на дослідницьку працю. Вплив обох інтелектуалів, причетних до іспанської духовно-педагогічної реконструкції на початку ХХ ст., був настільки потужним, що Лоренсо нічого не залишалось, як долучитися до регенераційного руху, націленого на розбудову «нової» Іспанії.

Лекційний дискурс Лоренсо Лузуриаги «іспанського» періоду пронизаний соціально-педагогічними реформаторськими ідеями. Керований

прагненням творення найоптимальнішої моделі іспанської народної школи, педагог у численних промовах, курсах, публікаціях 1910–1930-х років доводив значення певних кроків у вітчизняній освітній модернізації. І цих поглядів він не зрікався. У монографіях, виданих уже в Аргентині в 1940–1950-х роках, проступатимуть наративи Лузуріаги “іспанського” періоду, хоча роздуми – закономірно наповняться новими змістовними смислами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Педагогічна спадщина визначного іспанського педагога новітнього часу Лоренсо Лузуріаги натепер залишається мало дослідженою. Деяко відомо про “іспанський” період життя педагога, окремі віхи його професійної діяльності, але багато даних у біографії Лоренсо Лузуріаги ще не з’ясовано. У наукових розвідках сучасних іспанських дослідників Е. Баррейро Родригеса (H. Barreiro Rodriguez), Х. Руїса Берріо (J. Ruiz Berrio), Б. Делгадо (B. Delgado Criado), Т. Дабусті де Муньос (T. Dabusti de Muñoz), А. Арітменді (A. Aritmendí), П. Маестро (P. Maestro), А. Касадо Маркоса (A. Casado Marcos de Leon) та інших висвітлено деякі аспекти педагогічної, громадської, публіцистичної діяльності та творчої спадщини Лоренсо Лузуріаги. Вивчення тематики і змісту лекційного дискурсу визначного педагога впродовж 1911–1936 років здійснювалося в контексті порівняльного аналізу зарубіжного досвіду педагогічної теорії і практики (Т. Левченко, О. Локшина та ін.), історико-педагогічного дослідження освітніх процесів (Н. Дічек, В. Майборода та ін.), філософського осмислення педагогічних й освітніх феноменів (А. Бойко, В. Кремень та ін.).

Мета статті – з’ясувати тематику лекційного дискурсу Лоренсо Лузуріаги (публічні лекції, виступи на зібраннях педагогічної громадськості, курси викладання) впродовж 1911–1936 років (від часу навчання в Мадридській Вищій педагогічній школі до еміграційного періоду).

Виклад основного матеріалу. Уже в студентські роки Лоренсо Лузуріага представляв на розсуд педагогічного загалу цікаві авторські лекції. Наприклад, 19 лютого 1911 року він викладав лекцію, в якій коментував працю Йоганна Песталоцці “Вечірній час відлюдника” (1780), що не мала до того часу перекладу на кастильську мову [1, с. 71].

Педагогічна творчість Йоганна Песталоцці захоплювала іспанського дослідника. У 1910-х роках Лоренсо Лузуріага переклав на кастильську мову кілька значимих праць славетного педагога; у подальшому – часто повертався до песталоціанського педагогічного вчення, називав Песталоцці “найвеличнішим генієм, найблагороднішою постаттю у педагогіці, видатним учителем, фундатором першої народної школи” [2, с. 175]; “найвищим педагогом в історії” [2, с. 177].

У лютому 1927 року на честь століття з дати смерті Йоганна Песталоцці педагогічною громадськістю в Іспанії зорганізовувалися різні заходи. 17 лютого Лоренсо Лузуріага виступав із промовою на тему “Педагогіка Песталоцці” в Атеней Сан-Себастьяна. З-поміж іншого доповідач зазначав, що в історії педагогіки було два фундаментальних напрями – ідеалістичний і реалістичний. Йоганн Песталоцці був яскравим представником останнього. Лоренсо Лузуріага характеризував основні педагогічні принципи вчення швейцарського мислителя [3, с. 3].

На погляд іспанського педагога, у концепції Йоганна Песталоцці ключовою була ідея про “виховання людини як розвинення зсередини назовні” [3, с. 3]. Людині властивий спонтанний розвиток, вихователь може лише спрямувати його. Для цього він має володіти знанням про особливості людського розвитку в кожний віковий період.

Зауважував Лоренсо Лузуріага і про те, що згідно з педагогічним вченням Песталоцці виховання не націлюється виключно на розвинення розуму людини, а скеровується на людину в цілому [3, с. 3].

19 лютого 1927 року Лоренсо Лузуріага продовжив аналізувати положення педагогічної концепції Йоганна Песталоцці, виступаючи в Атеней Більбао. У цій промові він сконцентрував увагу на значенні песталоціанського вчення для сьогодення; доводив, що ідеї жодного іншого педагога-класика не перегукуються настільки з теперішньою реальністю, особливо соціально-педагогічні ідеї славетного мислителя [4, с. 8].

Під час стажування в Німеччині в 1914 році Лоренсо Лузуріага заглибився у вивчення досвіду діяльності європейських учительських асоціацій. У статті “Асоціація німецьких вчителів” (Suplemento a la Escuela Moderna, 1914) педагог схарактеризував напрями діяльності вчительської асоціації у Німеччині та означив необхідність створення подібного об’єднання в Іспанії. Цю ідею він обстоював, виступаючи з публічною лекцією 22 квітня 1916 року на зібранні педагогів у Мадриді. У змісті лекції були відображені питання про учительські асоціації, що діяли у Франції, Великій Британії та Німеччині.

“Лекція була цікавою, наповненою даними та статистикою, вона дуже сподобалася аудиторії”, – зазначалося в звіті про мадрридську вчительську асамблею 20–23 квітня 1916 року [5, с. 758].

Тематику функціонування вчительських об’єднань в європейських державах Лоренсо Лузуріага продовжував досліджувати і в 1920-х роках. На асамблеї учителів початкового навчання 30 березня 1923 року він виступав із лекцією на тему “Прагнення учительських асоціацій Європи”. Педагог розповідав про організацію таких професійних об’єднань у різних європейських країнах,

про їхню боротьбу за можливості підготовки вчительства в університетах, про значення вдосконалення педагогічної освіти [6, с. 5].

Пошуково-дослідницька робота Лоренсо Лузуріаги в "іспанський" період життя велася за двома провідними потужними напрямками – компаративно-педагогічним та історико-педагогічним. Зібраний дослідником статистичний матеріал про становище початкової освіти, вчительської підготовки, освітньої політики, інспектування шкіл в англослов'янських, германомовних, романомовних, іспаномовних країнах вражає. Основна мета компаративно-педагогічних студій Лоренсо Лузуріаги полягала в тому, щоби виявити причини відставання Іспанії у галузі освіти від розвинених європейських держав та накреслити шляхи необхідного вітчизняного освітнього реформування. Порівняльний аналіз освітніх систем європейського простору він проводив у курсі лекцій із педагогіки під назвою "Національні системи виховання" на запрошення Національного педагогічного музею Іспанії у січні 1917 року [7, с. 75].

Після завершення Мадридської Вищої педагогічної школи Лоренсо Лузуріага був призначений на посаду інспектора початкового навчання в Хінсо-де-Лімія (провінція Оренсе), а пізніше переведений у м. Гвадалахара. Тривала праця інспектором початкового навчання сприяла розумінню педагогом освітніх проблем провінційних шкіл. У 1915 році в замітках "Каталонія і освіта" та "Нарис про автономію" (Espana, 1915) Лоренсо Лузуріага висловлював міркування про те, що каталонські освітні заклади професійного навчання мали право на автономію, оскільки були засновані головним чином провінційними депутатами. Педагог наголошував, що не йдеться в жодному разі про децентралізацію в освітній сфері, йдеться виключно про підтримку шкіл професійного навчання провінційними депутатами, що є економічно доцільним [8, с. 6].

У публічній промові "Яким може бути навчання в Країні Басків" у філармонійному центрі м. Більбао 8 березня 1919 року Лоренсо Лузуріага наголошував на тому, що узгодження відповідальності між регіонами і центром в організації освіти в Іспанії слугувало би на користь зростанню рівня освіченості населення в країні, адже за рівнем грамотності Королівство значно відставало на континенті. Наразі половина дітей десятилітнього віку в Іспанії не вміли читати; не вистачало 25 тисяч шкіл початкового навчання.

Доповідач наводив приклади організаційно-правових заходів держав Швейцарії, Німеччини, Австрії, де регіони й освітні інституції наділялися широкими автономіями, та закликав до переосмислення суворо централізованого підходу в освітній політиці Батьківщини [9, с. 2].

Упродовж 1920-х років Лоренсо Лузуріага багато співпрацював із Національним педагогічним музеєм. У видавництві музею побачили світ кілька його монографій ("Початкова освіта за кордоном", 1917; "Початкова освіта в іспано-американських республіках", 1921; "Об'єднана школа", 1922; "Нові школи", 1925; "Активні школи", 1925; "Нове виховання", 1927; "Французькі та італійські шкільні програми і дидактичні інструкції", 1928 та інші).

17 жовтня 1924 року Лоренсо Лузуріага розпочав курс лекцій у Мадридському педагогічному музеї, призначений для ознайомлення студентської молоді з питаннями сучасної педагогіки. Лектор прагнув найпершим чином розкрити концептуальні основи "нового виховання", вдавався до розгляду оригінальних ідей педагогів новітнього часу, наводив багато цитувань [10, с. 4].

Лоренсо Лузуріага самовіддано захищав ідеї "нового виховання", віруючи у їхню "революційну" спроможність змінити становище народної освіти в європейських країнах. В Іспанії педагог став своєрідним поводитирем у справі "нового виховання", одним із найбільш рішучих борців за народну школу.

14 грудня 1927 року Лоренсо Лузуріага представив публічну лекцію на тему "Деякі аспекти нового виховання" на зібранні в Центрі німецько-іспанського взаємного обміну. Йшлося про поширення ідей "нового виховання" в Європі і США на початку ХХ ст., з'ясувалися ознаки, характерні для цього явища, обґрунтовувалося значення ідей "нового виховання" для розвитку сучасної школи [11, с. 11].

Лоренсо Лузуріага стверджував: "Нова школа – лабораторія практичної педагогіки. Вона прагне грати роль дослідницьку та ініціаторську в школах держави, притримуючись напряду сучасної психології стосовно використовуваних засобів і сучасних вимог духовного та матеріального життя – щодо цілей, які ставляться перед нею" [12, с. 12]. І продовжував: "Навчання засновується на особистій діяльності дитини... на спонтанних інтересах дитини" [12, с. 15].

1928 року Лоренсо Лузуріага був відряджений Іbero-Американською Спілкою до Панамі і Коста-Ріки для проведення курсу лекцій із модерної педагогіки. Перетнувши південноамериканський континент, педагог продовжив викладання лекцій в університетах Сантьяго, Буенос-Айресу та Ла-Плати [13, с. 278].

Лекційний дискурс Лоренсо Лузуріаги на початку 1930-х років був присвячений висвітленню різноманітних аспектів організації та функціонування іспанської школи. Наприклад, 9 червня 1932 року Лоренсо Лузуріага викладав публічну лекцію на тему "Душевна гігієна і виховання". Він розповідав про Іспанську Лігу душевної гігієни; доводив, що

питання душевної гігієни варто розглядати в педагогічному контексті, оскільки душевна гігієна – складник загальної гігієни.

Педагог констатував, що стан шкільної медичної інспекції в Іспанії плачевний, медичний персонал у школах нараховує трішки більше двох десятків людей, у той час як необхідні тисячі таких професіоналів. Не останню роль у справі суспільної гігієни можуть зіграти і вчителі-візитери, котрі, навідуючись у домівки учнів, проводять роз'яснювальну роботу щодо профілактики хвороб із батьками вихованців.

Лоренсо Лузуріага зауважував і про те, що “має існувати і вчительська гігієна”. Учителі часто стикаються з нервовими хворобами, з туберкульозом [14, с. 10].

В іншій лекції “Середовище і школа”, з якою Лоренсо Лузуріага виступав у Мадридському психотехнічному інституті 19 березня 1933 року, він пояснював значення впливу різних соціально-виховних факторів на формування людської особистості. Зокрема, педагог зазначав, що розвиток молоді людини обумовлюють два визначальні фактори: цілеспрямований (виховний) та стихійний (середовищний). Середовищний фактор – це вплив природи і суспільства (сім'ї, народу, історії тощо). Стихійний вплив середовища переважає в житті особистості, а вплив школи майже не відчутний. Щоб урівноважити ці два впливи, необхідно збільшувати терміни шкільного навчання та щоденне навчальне навантаження. Також важливим є налагодження взаємозв'язків школи і родини у вихованні дітей, чому можуть сприяти клуби батьків, учителів та візитерів [15, с. 3].

Наприкінці 1920-х – на початку 1930-х років Лоренсо Лузуріага зосереджувався на дослідженні проблеми іспанської “єдиної школи”, обґрунтовував значення єдиної школи для сьогодення та доводив важливість охоплення нею не лише початкової, але й середньої освіти. У серпні 1929 року освітянин виступав у Берлінському університеті з лекцією, присвяченою питанням сучасної педагогіки в Іспанії; розповідав головним чином про освітні установи в державі [16, с. 5].

24 травня 1933 року Лоренсо Лузуріага викладав в Інституті іспанських досліджень у Паризькому університеті лекцію на тему “Народна освіта в Іспанії від настання Республіки”. Простежуючи історичні обставини розвитку народної освіти в Іспанії на початку 1930-х років, доповідач згадував видатних постатей у галузі педагогіки [17, с. 23].

Новий іспанській школі був присвячений і лекційний дискурс Лоренсо Лузуріаги на зібранні вчителів у м. Луго 26 червня 1933 року. Педагог робив екскурс в історію освіти часів Першої Іспанської Республіки, аналізував вплив філософсько-педагогічних ідей послідовників краутизму та представників

“покоління 1898 року” на освітнє реформування, роз'яснював цілі та характер освіти відповідно до конституційних положень нової Іспанської Республіки [18, с. 16].

Висновки. Лоренсо Лузуріага належить до числа тих педагогів, хто міг серцем обійняти світ. У пошуку найвдалішої для Іспанії моделі шкільної освіти він вивчав історичні тенденції розвитку англомовних, германомовних, романомовних, іспаномовних держав. Його соціально-педагогічні реформаторські прагнення, хоча й націлювалися передусім на вітчизняний освітній простір, точно ним не обмежувалися. Лоренсо Лузуріага – постать інтелектуала європейського типу з активною громадянською (цивілізаційною) позицією, котрий керується життєтворчими просвітницькими принципами свободи, рівності, братерства (чи не тому Йоганн Песталоцці – найулюбленіший педагог минушини, а Хосе Ортега-і-Гассет – учитель на все життя). Лекційний дискурс педагога “іспанського” періоду витворений його громадянською волею просвітити та вдосконалити соціум. Восени 1936 року Лоренсо Лузуріага залишив рідну Іспанію надовго, розуміючи, що втратити дар слова – не смертельно, а згубити волю – обрікати рідних людей на небуття. Учительське слово Лузуріаги живе в історії педагогіки і необхідне освітянам, щоби гідно служити людству.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Noticias. *Gaceta de Instruccion Publica y Bellas Artes*. Madrid, 1911. № 1064, 18 de febrero, año XXIII. P. 71.
2. Luzuriaga L. *Historia de la educacion y la pedagogia*. Buenos Aires : Ed. Losada, 1971. 282 p.
3. Conferencia de Luzuriaga en San Sebastian. *La Voz*. Madrid, 18 de febrero de 1927. № 1977, año VIII. P. 3.
4. “Pestalozzi y la educacion actual”. Conferencia del señor Luzuriaga. *El Sol*. Madrid, Lunes 21 de febrero de 1927. № 2979, año XI. P. 8.
5. Asamblea de maestros. *Suplemento a la Escuela Moderna*. Madrid, 1916. № 2024, 26 abril, año XXVI. P. 756–762.
6. Conferencia del Sr. Luzuriaga. *La Correspondencia de España*. Madrid, Viernes 30 de marzo de 1923. № 23561, año LXXVI. P. 5.
7. Museo Pedagogico Nacional. *Suplemento a la Escuela Moderna*. Madrid, 1917. № 2099, 13 de enero, año XXVII. P. 75.
8. Luzuriaga L. *Cataluña y la enseñanza*. *España*. 1915. № 26, 22 de julio, año I. P. 6.
9. Una conferencia de Lorenzo Luzuriaga. *Lo que podria ser la enseñanza en el Pais Vasco*. *El Sol*. Madrid, Domingo 9 de marzo de 1919. № 461, año III. P. 2.
10. Luzuriaga, en el Museo Pedagogico. *La Voz*. Madrid, 18 de octubre de 1924. № 1348, año V. P. 4.
11. La conferencia de esta tarde. D. Lorenzo Luzuriaga habla sobre “Algunos aspectos de la nueva educacion”. *El Heraldo de Madrid*. Madrid, Miercoles 14 diciembre de 1927. № 13065, año XXXII. P. 11.

12. Luzuriaga L. Las escuelas nuevas. Madrid : J. Cosano, 1925. 112 p.

13. Lorenzo Luzuriaga. *Revista de escuelas normales*. Cuenca, 1928. № 56, octubre, año VI. P. 277–278.

14. Conferencia del señor Luzuriaga. *Luz*. Madrid, Viernes 10 de junio de 1932. № 134, año I. P. 10.

15. Don Lorenzo Luzuriaga, en el Instituto Psicotecnico. *El Sol*. Madrid, Domingo 19 de marzo de 1933. № 4868, año XVII. P. 3.

16. Fernandez Armesto F. Lorenzo de Luzuriaga, en la Universidad. *La Libertad*. Madrid, Viernes 23 de agosto de 1929. № 2942, año XI. P. 5.

17. Don Lorenzo Luzuriaga pronuncia una conferencia en el Instituto de Estudios Hispánicos de la Universidad de Paris. *Ahora*. Madrid, Jueves 25 de mayo de 1933. № 763, año IV. P. 23.

18. Conferencias de los señores de Luzuriaga. *Luz*. Madrid, Martes 27 de junio de 1933. № 460, año II. P. 16.

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА В НІМЕЧЧИНІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

POLY CULTURAL EDUCATION IN GERMANY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Статтю присвячено проблемі реалізації полікультурної освіти в Німеччині. Доведено, що в умовах погрози початку ядерної війни здійснення полікультурної освіти молоді стало життєво необхідною справою. У дослідженні визначено, що фахівцями в розвинених країнах світу накопичено цінні теоретичні та практичні доробки з питань здійснення полікультурної освіти, які представляють значний інтерес для українських освітян. Чільне місце серед цих країн займає Німеччина. Мета статті – схарактеризувати полікультурну освіту в Німеччині як педагогічну проблему.

Установлено, що полікультурна освіта набула в Німеччині актуальності наприкінці 70-х років ХХ ст. та бере свій початок з так званої «освіти для іноземців». Із часом полікультурна освіта перетворилася на інструмент взаємозбагачення культур, виховання толерантності та запобігання расизму та упереджень до представників інших етнічних груп. Аналіз цього поняття та вивчення тенденцій його розвитку привертає увагу багатьох німецьких вчених. У статті представлено приклади визначення поняття «полікультурної освіти» німецькими авторами, зокрема як: освіту, спрямовану на забезпечення розуміння її здобувачами мультикультурного розмаїття різних спільнот, багатополарності світу (А. Хольцбредер); освіту в полікультурному суспільстві, що забезпечує створення сприятливих умов для життя всіх членів цього суспільства (В. Ніке). Наведено п'ять принципів полікультурної освіти (за Х. Марбургер).

Загалом полікультурна освіта представлена як засіб формування толерантності до представників інших етносів та їх культури, а також як засіб взаємодії між представниками різних культур. Визначено, що подальший розвиток полікультурної освіти базується на її розумінні як механізму подолання дискримінаційних відношень стосовно представників інших культур та етносів.

Ключові слова: полікультурна освіта, полікультурність, толерантність, педагогічна проблема, Німеччина.

The article is devoted to the problem of implementation of multicultural education in Germany. It is proved that in the face of the threat of a nuclear war, the implementation of multicultural education of youth has become a vital matter. The study determined that experts in the developed countries of the world have accumulated valuable theoretical and practical achievements on the implementation of multicultural education, which are of significant interest to Ukrainian educators. Prominent among these countries is Germany. The article is aimed at characterizing multicultural education in Germany as a pedagogical problem.

It has been established that multicultural education acquired relevance in Germany in the late 1970s and originates from the so-called "education for foreigners". Over time, multicultural education has become an instrument of mutual enrichment of cultures, education of tolerance and prevention of racism and prejudice against representatives of other ethnic groups. The analysis of this concept and the study of trends in its development attracts the attention of many German scientists. The article presents examples of the definition of the concept of "multicultural education" by German authors, in particular as: education aimed at ensuring that its applicants understand the multicultural diversity of different communities, the multipolarity of the world (A. Holzbrecher); education in a multicultural society, ensuring the creation of favorable conditions for the life of all members of this society (W. Nike). Five principles of multicultural education are given (according to H. Marburger).

In general, multicultural education is presented as a means of forming tolerance towards representatives of other ethnic groups and their culture, as well as a means of interaction between representatives of different cultures. It is determined that the further development of multicultural education is based on its understanding as a mechanism for overcoming discriminatory attitudes towards representatives of other cultures and ethnic groups.

Key words: multicultural education, multiculturalism, tolerance, pedagogical problem, Nimechchina.

УДК 37:378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.3>

Кривко М.Ю.,

викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В останні роки значно загострилися соціальні, економічні, етнокультурні суперечності як всередині країн, так і на міжнародній арені, що значно погіршує загальну обстановку в світі та провокує військові конфлікти в різних точках земної кулі. При цьому слід підкреслити, що будь-які спроби ескалації цих конфліктів у сучасному глобалізованому світі є надзвичайно небезпечними, бо вони погрожують світовій безпеці, поставивши людство взагалі на межу ядерної війни.

Результатом усвідомлення цієї загрози прогресивними силами суспільства стало прийняття низки міжнародних документів, спрямованих на врегулювання взаємовідносин між людьми в умовах поліетнічного й полікультурного соціуму. Чільне

місце серед них займають документи, в яких відзначено необхідність здійснення полікультурної освіти в закладах освіти різних країн. Зокрема, ще в 1995 р. державами-членами ЮНЕСКО було прийнято «Декларацію принципів толерантності» (Declaration of Principles of Tolerance), в якій наголошувалося на важливості виховання людей у дусі толерантності, здійснення їхньої спеціальної освіти, спрямованої на ознайомлення із загальними правами та свободами, формування в особистості вміння забезпечувати реалізацію цих прав та свобод у реальному житті, навичок незалежного мислення та критичного осмислення дійсності [2].

У світлі викладеного здійснення полікультурної освіти молоді стало життєво необхідною справою,

бо її здобуття сприяє відчуттю людиною своєї належності не тільки до власної родини, певного етносу й держави, але й до людства загалом, основними передумовами для виживання якого є мирне співіснування представників різних етносів та культур, розбудова між ними конструктивної взаємодії на принципах поваги та партнерства, забезпечення духовного взаємозбагачення націй. Полікультурна освіта як педагогічна проблема є постійною темою багатьох європейських педагогічних проєктів вже близько тридцяти років, що зумовлено необхідністю зробити формальну і неформальну освіту більш культурно відкритою для світу, щоб кожний член сучасного суспільства міг сформуватися як свідомий громадянин, який цінує різноманітність культур та здатний до міжкультурного діалогу з їх носіями як на теренах Європи, але й у всьому світі.

Як з'ясовано в процесі наукового пошуку, фахівцями в розвинених країнах світу накопичено цінні теоретичні та практичні доробки з питань здійснення полікультурної освіти, які представляють значний інтерес для українських освітян. Чільне місце серед цих країн займає Німеччина.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як встановлено в процесі здійснення наукових пошуків, питання світової культури висвітлено в працях Р. Горст-Еберхарда, Р. Вінфрідпа, Б. Шульте, Г. Шульце та ін. Дослідження в галузі полікультурної освіти проводили В. Ніке, Т. Філліц, А. Хольцбредер та ін. Методи, форми, засоби реалізації цієї освіти схарактеризовано в працях таких учених, як Е. Йоганн, В. Р. Лінен, Р. Лейпхерт, К. Ліндаль, Е. Хоффман та ін. Під час проведення дослідження з'ясовано, що в ситуації динамічних змін суспільства виникає потреба в регулярному переосмисленні змісту полікультурної освіти та шляхів її здійснення. У цьому плані доцільно проаналізувати наукові напрацювання німецьких фахівців з окресленої проблеми.

Мета статті – схарактеризувати полікультурну освіту в Німеччині як педагогічну проблему.

Виклад основного матеріалу. Уточнимо, що полікультурна освіта в Німеччині набула актуальності наприкінці 70-х – на початку 80-х років ХХ ст., змінивши так звану «освіту для іноземців», що практикувалася в 1970-х рр. У той час від іммігрантів вимагали тотальної адаптації до суспільства. Люди з міграційним минулим повинні були просто відмовитися від своєї культури, походження, мови та звичок. Зазначена модель освіти для іноземців в основному стосувалася дітей-іноземців, більшість з яких походили з так званих робітничих родин, їм бракувало базових знань німецької мови. Тому основним завданням освіти для іноземців була підготовка дітей-іноземців до школи. Ця концепція викликала гостру критику в суспільстві, бо вона була призначена лише для окремої

групи людей, тому її порівнювали з освітою для людей з особливими потребами.

Під впливом зазначеної критики наприкінці 1970-х років була сформульована нова концепція: «Полікультурна освіта в полікультурному суспільстві». Завдяки цієї освіті забезпечувалася підготовка людей різного походження – корінних німців та іноземців – до спільного життя в багатокультурному суспільстві [1, с. 16].

Як констатується в німецькомовній педагогічній літературі, фахівцями використовуються декілька близьких термінів, які стосуються феномену полікультурності й які тісно пов'язані між собою, зокрема такі: полікультурна освіта дуже схоже значення: полікультурна освіта, полікультурна педагогіка, полікультурна комунікація тощо. Усі названі терміни мають однакову відправну точку, а саме: необхідність здійснення полікультурного навчання й виховання дітей мігрантів та корінних мешканців, організації міжкультурного обміну між ними. Цей крок став першим витком майбутньої освітньої реформи, над якою світ працює й сьогодні. Активні соціальні зміни, поглиблення процесу глобалізації та загальні зрушення в освіті зумовили подальший розвиток полікультурної педагогіки загалом та полікультурної освіти зокрема. У світлі цього термін «полікультурність» став невід'ємним аспектом розвитку педагогічної науки в Німеччині [1; 7].

Як з'ясовано, у науковій літературі вченими висловлюються різні точки щодо визначення суті полікультурної освіти. Так, Т. Філліц тлумачить це поняття як навчання та забезпечення спільної життєдіяльності здобувачів освіти в межах навчальних аудиторій та поза їх межами, включення рідних мов суб'єктів в загальне поле спілкування, прояв учасниками взаємоповаги до культурно зумовлених умов їхнього життя [3, с. 33].

А. Хольцбредер розуміє полікультурну освіту як освіту, спрямовану на забезпечення розуміння її здобувачами мультикультурного розмаїття різних спільнот, багатополярності світу й пов'язаної з нею амбівалентності як можливості для навчання. Очевидно, що в культурно змішаному суспільстві відбуваються постійні зустрічі між представниками різних культур. Тому від його членів вимагається проявляти позитивне ставлення до інших культур, толерантність і повагу до людей з різним культурним походженням. Одним із способів розвитку такого позитивного ставлення може бути полікультурна освіта, що забезпечує можливість відчути й передати особистості такі цінності, як толерантність і повага. Завдяки полікультурній презентації власної культури молоді люди можуть формувати свої власні цінності та розвивати повагу до інших їх структур. Якщо різноманітність у сучасному суспільстві буде сприйматися як позитивна цінність, якщо кожна людина використовуватиме повсякденні ситуації для того, щоб дати можливість собі

та своєму оточенню жити разом на рівних умовах з носіями інших культур, тоді кожний член соціуму зможе сприймати полікультурну освіту як можливість взаємного навчання та отримання користі один від одного [4, с. 21].

В. Ніке визначає полікультурну освіту як освіту в полікультурному суспільстві, що забезпечує створення сприятливих умов для життя всіх членів цього суспільства. Усі мешканці країни мають здобувати полікультурну освіту та водночас отримувати для себе користь від неї. Очевидно, що зміни в суспільстві також вимагають відповідних змін у галузі педагогіки, тобто формування нових концепцій полікультурної освіти для закладів освіти всіх рівнів. Як уточнює автор, полікультурне виховання має сприйматися як базовий принцип, відповідно до якого педагоги повинні у своїй роботі враховувати індивідуальні потреби, звички, традиції, норми і цінності здобувачів різного віку та спонукати їх до прояву поваги до інших культур та їхніх носіїв [6, с. 17].

Як наголошується в науковій літературі, метою сучасної полікультурної взаємодії є обмін між культурами, а це передбачає відхід від педагогіки для іноземців 1970-х років, тобто вже йдеться не про спеціальну підтримку дітей з іммігрантським бекграундом, а про здійснення діалогу й ціннісного обміну, про спільний шлях розвитку різних культур. Здобувачі проводять в закладі освіти більшу частину свого дня, де вони разом навчаються та виконують різні види діяльності. Саме в процесі діяльності й участі в різних повсякденних ситуаціях у полікультурному середовищі особистість (особливого дитячого віку) розвиває та зміцнює власну культурну ідентичність [3; 4].

У світлі викладеного доцільно відзначити, що Х. Марбургер було сформульовано такі п'ять принципів полікультурної освіти:

– принцип виховання емпатії (формування в молоді повагу, толерантність та бажання зрозуміти інші культури, традиції, мови, людей. Тільки в цьому випадку людина буде здатною до конструктивної взаємодії з представниками інших культур);

– принцип виховання солідарності (передбачає ідею об'єднання людей, які можуть бути дискриміновані за певною ознакою, для надання їм відповідної підтримки в той чи інший спосіб);

– принцип виховання поваги до культури (вимагає виховання в молоді поваги до інших культур, визнання культурного розмаїття та інакшості як важливих феноменів у полікультурному суспільстві);

– принцип виховання універсалізму (проявляється у вихованні в людині гордості за свою націю, небажання приховувати приналежність до неї, але в той же час у відкритості для інших людей, їхніх націй та культур);

– принцип виховання прагнення виступати проти расизму та інших негуманних теорій (мається на увазі гуманістична поведінка особистості по відношенню до інших людей [5, с. 17].

За поглядами авторки, ці загальні принципи полікультурної освіти вказують на її провідні цілі та водночас забезпечують основу для їх реалізації.

Як уточнює В. Ніке, індивідуальне мислення людини завжди пов'язане з її власною етнічною приналежністю та власним середовищем проживання. Однак у полікультурному суспільстві поєднуються різні способи життя та різні культури людей, а тому в повсякденному спільному житті виникають різні непорозуміння. Причину цих непорозумінь можна розпізнати в конфронтації представників однієї нації з іншими етнічними групами, особливо якщо хтось із них хоче нав'язати власну інтерпретацію подій іншим людям. Це зумовлює необхідність визнання того факту, що індивідуальне мислення та власні цінності особистості ґрунтуються на її життєвому досвіді усвідомленні власної етнічної приналежності. Тому важливим завданням полікультурної освіти є виявлення непорозумінь, що виникають через такі інсинуації, які слід пояснювати, відкривати та робити більш свідомими для членів усього суспільства. Без такої роботи люди будуть залишатися упередженими й замкненими у межах власної культури [6, с. 76].

Слід також зауважити, що полікультурну освіту часто пов'язують з категорією «чужий». Адже коли люди знайомляться з чимось чужим для них, примиряються з ним, вони отримують можливість краще пізнати себе й водночас відкрити для себе щось нове, розширити власний світогляд і розуміти чуже. З цієї перспективи чуже може здаватися цікавим, екзотичним, привабливим. З іншого боку, у повсякденному житті постійна конфронтація з чужим може призвести до появи оборонної позиції, що потім спричиняє те, що називається відчуженням. Причому воно спрямоване на ті ж самі «повсякденні сфери, що і власні інтерпретації та орієнтації» [6, с. 78]. Таке відчуження може призвести до подальшого розвитку ксенофобії чи расизму. На думку В. Ніке, для уникнення або зменшення ризику такого розвитку подій тільки когнітивного навчання, спрямованого на засвоєння особою інформації про інші культури, недостатньо, необхідно створювати сприятливі можливості для розвитку соціально значущих емоційних реакцій [там само].

Як пояснює В. Ніке, недовіра та страх людини перед представниками інших культур виникають насамперед через їх несумісність і можуть бути зменшені за допомогою трансляції відповідної інформації та розбудови між ними прямих контактів. Проте в такому випадку не виключається ситуація, коли упередження людини стають ще сильнішими. Отже, міжкультурні контакти між людьми

мають важливе значення, але вони можуть бути небезпечними, бо існує ймовірність посилення негативних упереджень, що значно ускладнює здійснення комунікативних контактів. Тому, за поглядами автора, етноцентризм є важливою, але дуже складною передумовою для досягнення подальших цілей полікультурної освіти [там само].

Висновки. На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що основними цілями полікультурної освіти є знайомство її здобувачів з різними культурами, прийняття їх і у той же час збереження власної етнічної культури. У світлі цього заклади освіти мають надавати можливість дітям і молоді вивчати звичаї, традиції, звички й мови інших етносів (націй), а також інші елементи їхніх культур та способу життя. У контексті цього слід зазначити, що цілі полікультурної освіти є надзвичайно різноманітними (може навіть не всі вони насправді сьогодні є досяжними). Проте німецькі науковці підкреслюють, що педагоги мають постійно підвищити якість цієї освіти, а це, у свою чергу, буде мати позитивні наслідки як для суспільства загалом, так і для кожного його члена зокрема. Слід також зауважити, що ситуації полікультурної комунікації в різних закладах освіти значно відрізняються між собою, і від цього значною мірою залежать можливості реалізації цілей полікультурної освіти. Однак загалом прагнення людей працювати задля мирного співіснування представників різних культур у суспільстві проявляється повсюдно. Знайомство молоді з іншими країнами та культурами, а також залучення здобувачів до полікультурної освіти успішно практикується в повсякденному житті практично в усіх німецьких закладів. Серед недоліків їх роботи

в окресленому напрямі фахівці відзначають такі: недостатнє інформаційне й методичне забезпечення освітнього процесу, бракування робочих матеріалів, конкретних проєктів у галузі полікультурної освіти та заходів з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також персоналу з міграційним походженням.

У подальшому дослідженні планується вивчити й узагальнити практичний досвід здійснення полікультурної освіти в Німеччині.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Böhm D., Böhm R., Deiss-Niethammer B. Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertagesstätten. Freiburg: Herder, 1999. 254 s.
2. Declaration of Principles on Tolerance. URL: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/declaration-principles-tolerance>.
3. Filitz Th. Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellen Rahmenbedingungen, schulischer Praxis und dem Prinzip der sozialen Kommunikation. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2003. 399 s.
4. Interkulturelle Pädagogik. Holzbrecher, A. (Hrsg.). Berlin: Cornell University Press, 2004. 191 s.
5. Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Marburger, H. (Hrsg.) Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1991. 223 s.
6. Nike W. Interkulturelle Erziehung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. 277 s.
7. Schlosser E. Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Münster: Ökotoxia, 2004. 156 s.

ВЕКТОРИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ У XXI СТОЛІТТІ

VECTORS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF LITERARY EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

У статті ми розглядали основні напрями розвитку та інноваційні підходи до викладання української літератури в базовій школі. Розвиток системи освіти, зокрема літературної, вимагає від педагогічної науки впровадження сучасних технологій та нових методів на практиці для навчання дітей та молоді. Літературна освіта XXI століття виконує для суспільства дві особливо важливі ролі (навчальну й виховну), закладає фундамент існування цілісного українськомовного соціуму, в якому нинішні учні як майбутні громадяни України визначатимуть вектор розвитку держави у межах людської цивілізації. Інновації в освіті потрібні, адже ми повинні випускати учнів із шкіл, вже із сформованим відчуттям належності до соціуму. Саме тому сутнісною ознакою інновації в освіті є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні, для формування гуманної та індивідуалізованої особистості. Саме, таким предметам, як українська мова та література, відведена провідна функція у вихованні мовної особистості учнів основної школи, їх духовному, морально-етичному й культуромовному становленні й розвитку. Літературна освіта, як і українська освіта в цілому, базується на культурно-історичних традиціях нашого народу утвердження яких на сучасному етапі визначається як головний вектор духовного розвитку нації. Модернізація українськомовної освіти в 5–9 класах відповідно до дії Національної доктрини розвитку освіти, Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, Концепції мовної освіти, програми з української літератури передбачає реалізацію принципів антропоцентризму, гуманізації і гуманітаризації освіти, зорієнтованості навчального процесу на розвиток особистісного потенціалу і природних задатків кожного учня, компетентнісного спрямування навчального процесу. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях.

Ключові слова: освіта, інновація, компетентність, літературна освіта, вектори розвитку, Нова українська школа, інноваційні технології.

In the article, we tried to demonstrate the main directions of development and innovative approaches to teaching Ukrainian literature in elementary school. The development of the education system, in particular the literary one, requires pedagogical science to implement modern technologies and new methods in practice for teaching children and youth. Literary education of the 21st century fulfills two particularly important roles for society (educational and educational), lays the foundation for the existence of a complete Ukrainian-speaking society, in which current students, as future citizens of Ukraine, will determine the vector of state development within the limits of human civilization.

Innovations in education are necessary, because we must graduate students from schools with a sense of belonging to society. That is why an essential feature of innovation in education is its ability to influence the general level of the teacher's professional activity, to expand the innovative field of the educational environment in the educational institution, region, for the formation of a humane and individualized personality. It is precisely such subjects as the Ukrainian language and literature that are given the leading function in the education of the language personality of primary school students, their spiritual, moral-ethical and cultural-linguistic formation and development. Literary education, like Ukrainian education in general, is based on the cultural and historical traditions of our people, the establishment of which at the present stage is defined as the main vector of the nation's spiritual development. The modernization of Ukrainian-language education in grades 5-9 in accordance with the National Doctrine of Education Development, the State Standard of Basic and Full General Secondary Education, the Concept of Language Education, the Ukrainian Literature Program involves the implementation of the principles of anthropocentrism, humanization and humanization of education, orientation of the educational process to the development of personal potential and the natural endowments of each student, the competence orientation of the educational process. The specific features of innovative learning are its openness to the future, the ability to predict based on the constant reassessment of values, and the readiness for constructive actions in updated situations.

Key words: education, innovation, competence, literary education, vectors of development, New Ukrainian school, innovative technologies.

УДК 37.016:821.161.2:001.895(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.4>

Резнікова К.В.,
аспірантка кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В умовах освітніх нововведень виправданого є увага до досліджень розвитку освіти в історичній ретроспективі. Проблеми розвитку шкільної літературної освіти є предметом дослідження філософів, філологів, психолінгвістів, педагогів. Тенденції розвитку шкільної літературної освіти розуміємо як основні напрями, що характеризують сукупність змін у розбудові зазначеного освітнього

вектору та досягненні належного рівня мовно-літературної компетентності учнів у закладах загальної середньої освіти в Україні.

Освіта XXI століття повинна бути адаптативною та інтегративною. Саме в цих поняттях і проаналізовані вектори розвитку літературної освіти в Україні. В новій освітній парадигмі все має значення, тому особлива увага приділяється розвитку компетенцій. До прикладу, ми візьмемо таку

зміну, що привела до інноваційного розвитку літературної освіти. Це перехід від освітнього процесу викладання літератури у ХХ столітті, де головним був педагог, та його думки, до педагогічних тенденцій ХХІ століття, де на першому місці стоїть дитина та шляхи розвитку її особистості. Адаже в майбутньому отримані нею *soft skills*, допоможуть адаптуватися до різноманітних професійних середовищ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблемі розвитку інноваційних процесів в освіті нині присвячено досить велику кількість досліджень, серед них виокремимо праці таких науковців як І. Зязюн [4], В. Кремень [4], О. Бандура [1], В. Огнев'юк [4], Г. Токмань [7], Є. Пасічник [5], І. Підласий [6], О. Чубрей [8] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зміни, що відбуваються сьогодні, покликані змінити систему літературної освіти, зробити її досконалішою, наблизити навчання до життя, до потреб суспільства. На сучасному етапі розвитку освіти ми активно запозичуємо досвід зарубіжних країн. Однак, щоб зміни несли позитивний характер, цього недостатньо, оскільки варто знати власну історію освіти, педагогіки, застосовувати її найкращі надбання нині та в майбутньому.

Мета дослідження – висвітлити основні вектори інноваційного розвитку української літературної освіти у ХХІ столітті.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні тенденції, які сьогодні активно розвиваються в системі освіти в Україні, знайдуть логічне продовження й матимуть бажаний результат, тільки тоді коли відбудеться узгодження дій, стратегічних і тактичних, як із світовим, європейським співтовариством, так із дослідженнями та досвідом, які активно напрацьовані вітчизняною наукою і практикою. Як відомо, термін «інновація» походить від латинського «*innovation*» – «відновлення», «оновлення», «зміна» [3]. У навчальному контексті «інновація» означає створення нових підходів і технологій на основі переосмислення попереднього досвіду і запровадження новітніх досягнень та їх комплексне використання.

Орієнтири переходу до нової освітньої парадигми передбачають переосмислення освітньої доктрини на рівні європейської якості, відповідну їй модернізацію змісту й оптимізацію його технологічного забезпечення для досягнення нової якості. Це цілком співзвучно із найактуальнішими тенденціями розвитку галузі: Міністерством освіти і науки України визначено та схвалило стратегічні напрями модернізації системи освіти з урахуванням міжнародного досвіду і вітчизняних реалій [2]. Впровадження інновацій в освіту є завданням стратегічного значення [3].

Традиційна освіта вже не в змозі задовольнити потреби інформаційного суспільства. Вона

не встигає за часом, запізнюється з нововведеннями, надто повільно реагує на наукові досягнення, важко розпізнає й впроваджує новітній соціально-практичний і загальнокультурний досвід. Очевидність цього вимагає змін в освітній сфері на різних рівнях. Інноваційні цілі в освіті реалізуються в освітніх теоріях, наукових підходах, проектах, технологіях тощо, що проєктуються у рівень практичного їх застосування, а доцільність визначається на практиці у вигляді отриманого результату.

Одним із векторів розвитку літературної освіти у ХХІ столітті є розвиток особистісних навиків. Розвиток компетенцій – це інноваційне поняття, яке не зважає на те, що молоде покоління здобуває певні знання [1]. Вони допомагають набутти навички і вміння, які стануть у нагоді громадянину в його житті та професії в майбутньому. Наприклад, йдеться не про те, що саме читає людина, а про компетентності, якими вона володіє: як виявляє ідеї, аргументи в тексті, як саме уміє розпізнавати різні проблеми і підходи.

Сучасна літературна освіта завдяки міждисциплінарності поєднує традиційні форми навчання з інноваційними. Використовуючи новітні технології навчання, учитель здійснює інтегративні зв'язки на уроках та в позакласній роботі. У практику роботи шкіл України впроваджено концепцію сприймання літератури на культурологічних засадах [4]. У контексті нової парадигми шкільної літературної освіти процесуальні аспекти її модернізації розв'язуються на основі компетентнісного підходу.

Відродження незалежності України, зняття ідеологічного табу в 1990-х рр. сприяло поступовому оновленню літературної освіти. У шкільний курс української літератури були введені поняття «бароко», «класицизм», «сентименталізм», «романтизм», «реалізм», «натуралізм», «модернізм», «імпресіонізм», «експресіонізм», «символізм», «неоромантизм», «неореалізм», «неокласицизм», «необароко», «футуризм», «постмодернізм» [7]. Ці зміни зумовлені актуалізацією в сучасному літературознавстві осмислення української літератури в розмаїтті її напрямів, течій, стильових тенденцій, постатей, творів.

Сьогодні вимагає активного розвитку інноваційних педагогічних технологій для навчання української літератури в ЗЗСО. Виокремлюють декілька видів інноваційних технологій, серед яких найуживанішими є: навчання в співробітництві, ігрові технології, проблемне навчання, проєктні технології, модульні технології, інтерактивні технології, комп'ютерні технології, технології інтенсивного навчання, інформаційні технології, технології дистанційного навчання, тренінгові системи навчання та інші [8]. На сьогодні педагогіки виділяють два нові методи викладання

літературної освіти, які принципово відрізняються від традиційних: метод проєктів; компетентнісно-діяльнісний метод.

Ще одним вагомим напрямом розвитку освіти, передбаченим новою освітньою парадигмою, є застосування в освітньому процесі типу соціокультурного наслідування від майбутнього до сучасного, тобто реалізація концепції «неперервного навчання», що трансформується в ідею неперервної освіти. Освіта перестає трактуватися як досягнення певного рівня знань, а розглядається з позицій «неперервності протягом життя».

Ще одним напрямом до розвитку в літературній освіті є те, що всі інноваційні процеси повинні бути спрямовані на розширення міжнародних угод про освіту. Також вектор розвитку літературної освіти спрямований на емоційний інтелект та триєдину співпрацю між ЗЗСО, здобувачами освіти та батьками. Саме література як предмет, має на меті розвинути внутрішній потенціал та навчити відштовхуватися від стереотипних кліше, які тим чи іншим чином були нав'язані нам.

Висновки та перспективи. Сьогодні в Україні здійснюється реформування освітньої галузі на всіх рівнях: дошкільному, шкільному, на рівні

професійної та вищої професійної освіти. Основні напрями цього процесу відображені в нормативно-правовій документації.

Таким чином ми підтримуємо думку, яка продукує про те, що однією з умов того, щоб освіта

витримала виклики XXI століття, необхідно створювати провідні та інноваційні навчальні програми та впроваджувати нові методи та педагогічні технології в практику.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бандура О. Шкільний підручник з української літератури. К. : Пед. думка, 2019. 76 с.
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934> (дата звернення 15.10.2023 р.).
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. За заг. ред. В. Кременя. Київ : Пед. думка, 2020. 448 с.
4. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 20.10.2023 р.).
5. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти. К. : Ленвіт, 2000. 384 с.
6. Підласий І., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя. *Рідна школа*. 1998. № 1 (818). С. 3-8.
7. Токмань Г. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник. К. : Академія, 2021. 312 с.
8. Чубрей О. Сучасні тенденції трансформації системи загальної середньої освіти України. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 4 (187). С. 7-10.

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ВИКЛИК ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТИ ВІД СУСПІЛЬНИХ ПРОБЛЕМ

RESPONSIBILITY AS A CHALLENGE TO INCLUSIVE EDUCATION FROM SOCIAL PROBLEMS

Стаття присвячена одному з актуальних питань організації процесу інклюзивного навчання в Україні – вивченню відповідальності як виклику інклюзивній освіті в контексті наявних суспільних проблем. В статті наголошується, що війна залишає багато відголосків, збільшуючи кількість осіб з особливими освітніми потребами, що потребуватимуть додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі. Соціальної інклюзії потребують військові, що отримали поранення, внутрішньо-переміщені особи, соціально-вразливі категорії населення. Подальшої соціальної інклюзії потребують також діти з особливими освітніми потребами, що закінчують школу. І інклюзивна освіта стає одним з базисів соціальної інклюзії.

Розкривається сутність понять інклюзії, інклюзивної освіти, інклюзивного навчання та особливих освітніх потреб. Висвітлюються джерела правового забезпечення інклюзивної освіти в яких створення інклюзивного освітнього середовища визначено стратегічною ціллю освітньої безбар'єрності.

Виділено відмінності у міжнародному та вітчизняному підходах до особливих освітніх потреб. Наголошується на необхідності розширення розуміння «особливих освітніх потреб» у вітчизняній інклюзивній освіті з врахуванням актуальних суспільних проблем та відображення цього в українському законодавстві.

Основна увага зосереджується на посиленні відповідальності всіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу в умовах війни. Розглянуто зміни, внесені до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, що створюють додаткове навантаження на педагогів, асистентів вчителів, адміністративний персонал закладів освіти. Висвітлено роботу МОН щодо організаційного врегулювання інклюзивної освіти, зокрема охарактеризовано зміст Методичних рекомендацій щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2023/2024 навчальному році. Виділено додаткові сфери відповідальності для працівників закладів середньої освіти.

Розглянуто збільшення відповідальності суб'єктів інклюзивного освітнього процесу (органів державної та місцевої влади, закладів освіти, науково-педагогічного персоналу, студентів, батьків, опікунів та родичів) під час здобуття професійно-технічної та вищої освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, виклики інклюзивній освіті, відповідальність, відпо-

відальність в інклюзивній освіті, інклюзивне навчання.

The article is devoted to one of the topical issues of organizing the process of inclusive education in Ukraine – the study of responsibility as a challenge to inclusive education in the context of existing social problems. The article emphasizes that the war leaves many echoes, increasing the number of persons with special educational needs who will need additional permanent or temporary support in the educational process. Injured soldiers, internally displaced persons, and socially vulnerable categories of the population need social inclusion. Children with special educational needs who graduate from school also need further social inclusion. And inclusive education becomes one of the bases of social inclusion.

The essence of the concepts of inclusion, inclusive education, inclusive learning and special educational needs is revealed. The sources of legal support for inclusive education are highlighted, in which the creation of an inclusive educational environment is defined as a strategic goal of educational accessibility.

Differences in international and domestic approaches to special educational needs are highlighted. It is emphasized the need to expand the understanding of "special educational needs" in domestic inclusive education, taking into account current social problems and reflecting this in Ukrainian legislation.

The main focus is on strengthening the responsibility of all subjects of the inclusive educational process in the conditions of war. Changes made to the Procedure for organizing inclusive education in institutions of general secondary education, which create an additional burden on teachers, teacher assistants, and administrative staff of educational institutions, were considered. The work of the Ministry of Education and Culture regarding the organizational regulation of inclusive education is highlighted, in particular, the content of the Methodological recommendations on the organization of the educational process of children with special educational needs in the 2023/2024 academic year is characterized. Additional areas of responsibility for employees of secondary education institutions have been identified.

The increase in responsibility of the subjects of the inclusive educational process (state and local authorities, educational institutions, scientific and pedagogical staff, students, parents, guardians and relatives) during the acquisition of vocational and higher education is considered.

Key words: inclusive education, challenges to inclusive education, responsibility, responsibility in inclusive education, inclusive education.

УДК 37.043.2-056.2/.3:005.25]:355.01
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.5>

Хромченкова Н.М.,
канд. пед. наук,
заступник директора
з навчально-виховної роботи
Щасливського ліцею Пристоличної
сільської ради Бориспільського району
Київської області

Постановка проблеми у загальному вигляді. Війна в Україні несе значні загрози для українського суспільства – постійний психологічний стрес від повсякденних новин та суспільно-політичних дій в країні, фізичні або психологічні

травми, втрата рідних, вимушена зміна місця проживання, погіршення соціально-економічного становища, зростання чисельності населення, що належить до соціально-вразливих категорій.

Незважаючи на появу значної кількості нових суспільних проблем, українська система освіти функціонує, забезпечує реалізацію гарантованого державою права на освіту, та продовжує дотримуватися інклюзивної концепції.

Інклюзивне навчання є важливим інструментом включення осіб з особливими освітніми потребами в суспільне життя, тому під час війни та після її закінчення інклюзивна освіта не тільки не втрапить своєї актуальності, але і набуватиме більшого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Джерелами дослідження стали науково-практичні напрацювання вітчизняних вчених з питань інклюзивної освіти, зокрема праці таких авторів, як К. М. Бондар [9], В.А. Гладуш [10], Г.В. Давиденко [1], О.А. Комар [2], Л.І. Миськів [4], В.С. Пісняк [2], Г.М. Тимошко [10]. Як першоджерела правового забезпечення інклюзивної освіти розглядаються Закон України «Про освіту» [7], Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» [6], Розпорядження КМУ «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» [8]. Суттєве практичне значення мають також Методичні рекомендації МОН [3] щодо організації інклюзивної освіти у 2023/2024 навчальному році.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Збереження нації неможливо без забезпечення якісної освіти. Освітній процес в Україні трансформується з урахуванням реалій та загроз, що з'явилися внаслідок повномасштабного російського вторгнення. Інклюзивна освіта, як невід'ємна компонента вітчизняного освітнього процесу, також стикається з додатковими викликами. Війна збільшує кількість осіб, що потребують інклюзивного навчання. Фізичні травми та поранення, психологічні травми, загострення існуючих діагнозів у осіб з інвалідністю – все це жахливі наслідки війни, які українське суспільство долатиме десятиліттями. Така ситуація обумовлює посилення відповідальності всіх суб'єктів освітнього процесу і це може стати суттєвим викликом для інклюзивної освіти.

Мета статті. З огляду на вищезазначене ставимо за мету деталізувати відповідальність, що постає перед суб'єктами освітнього процесу, як додатковий виклик інклюзивній освіті від суспільних проблем сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку українського суспільства та вибір європейського вектору для України обумовлює формування нових поглядів та підходів до позиції людини у соціумі. Провідною стає концепція інклюзії (від англ. «inclusion» – утримувати, включати, мати місце в своєму складі), що передбачає забезпечення можливості кожній особі «бути рівноправним

учасником суспільного життя, незалежно від наявності тих чи інших індивідуальних особливостей чи відмінностей» [10, с. 28]. Вагомим підґрунтям та базисом інклюзивного суспільства є інклюзивна освіта – «комплексний процес, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти особам з особливими освітніми потребами (ООП) шляхом організації їх навчання... з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності такої категорії людей» [4, с. 223]. Сучасний підхід до інклюзивної освіти передбачає позитивне ставлення до багатоманітності учнів, цінування та врахування відмінностей кожного. Тобто індивідуальні відмінності розглядаються як ресурс, а не як проблема.

У вітчизняному правовому полі використовується термін «інклюзивне навчання», який п. 12 ст. 1 Закону України «Про освіту» визначається як «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності людини, ефективному залученні та включенні до освітнього процесу всіх його учасників» [7]. Для забезпечення інклюзивної освіти створюється інклюзивне освітнє середовище – «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [7].

На законодавчому рівні створення інклюзивного освітнього середовища визначено в якості однією зі стратегічних цілей напрямку «Освітня безбар'єрність» Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року [8]. Цільовим індикатором досягнення стратегічної цілі визначено затвердження та реалізацію Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2023-2030 роки (далі – Стратегія). Проєкт Стратегії вже розроблено МОН, у червні 2023 року він пройшов громадські обговорення та чекає подальшого розгляду Кабінетом Міністрів України.

Законом України «Про освіту» категорія «особа з особливими освітніми потребами» визначається як «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [7]. Міжнародне законодавство містить широкий підхід до особливих освітніх потреб, пов'язуючи їх не тільки з особливостями здоров'я, але й зі статевими, расовими, культурними, національними чи іншими відмінностями. Натомість українська система освіти до початку повномасштабного вторгнення особливі освітні потреби асоціювала переважно з порушеннями психофізичного розвитку та з інвалідністю.

Із врахуванням воєнних реалій, та перспектив розвитку освіти після української перемоги, важливим є розширення розуміння «особливих освітніх

потреб» у вітчизняній інклюзивній освіті. Погоджуючись з позицією Г.В. Давиденко [1, с. 118], до категорій осіб з ООП, які потребують інклюзивної освіти, відносяться здобувачі освіти з інвалідністю (в тому числі постраждали внаслідок бойових дій); особи, які належать до соціально-вразливих категорій населення; внутрішньо переміщені особи; біженці та мігранти; представники етнічних та релігійних меншин; інші особи з особливими освітніми потребами. І це має відобразитися в українському законодавстві.

Наголосимо, що у проєкті Стратегії [5] вже враховуються актуальні суспільні проблеми, які постали перед Україною внаслідок повномасштабного вторгнення. Зокрема, метою Стратегії передбачено «удосконалення існуючої моделі інклюзивного навчання та врахування потреб широкого кола осіб, зокрема осіб з особливими освітніми потребами, внутрішньо переміщених осіб, осіб, які належать до вразливих категорій населення, осіб, з числа внутрішньо переміщених; біженців; представників національних меншин; обдарованих осіб тощо» [5].

Інклюзивна освіта стосується всіх суб'єктів освітнього процесу: учнів з особливими освітніми потребами та інших учнів, їх батьків, соціальних та професійних груп, педагогічного та адміністративного персоналу закладів освіти, інших адміністративних інституцій, органів місцевого самоврядування та державної влади, інститутів громадянського суспільства. Для забезпечення якісної інклюзивної освіти кожен з виділених суб'єктів має свій спектр відповідальності, визначений законодавством або суспільно-моральними нормами.

Воєнні дії призводять до посилення відповідальності всіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу, проте особливу роль несуть безпосередньо освітяни. Зокрема, після повномасштабного вторгнення до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти [6], внесено ряд змін:

- встановлено можливість застосування дистанційно-очної (змішаної) форми здобуття освіти;
- на період дії воєнного стану скасовано граничну кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах;
- визначено можливість проведення засідань команди психолого-педагогічного супроводу в режимі он-лайн та/або у змішаному очно-дистанційному форматі;
- визначено можливість формування тимчасових інклюзивних міжкласних груп на період воєнного стану;
- розширено перелік фахівців, що можуть проводити психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття для учнів з особливими освітніми потребами – додано фахівців

інклюзивно-ресурсних центрів, в тому числі тих, що були змушені змінити місце проживання або роботи внаслідок російської збройної агресії.

Зазначені зміни створюють додаткове навантаження на педагогів, асистентів вчителів, адміністративний персонал закладів освіти. Зі збільшенням навантаження зростає і сфера відповідальності.

Для практичного використання в роботі закладів освіти МОН розроблено Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2023/2024 навчальному році (далі – Рекомендації), представлені у Листі МОН від 31.08.2023 р. № 1/13094-23. В Рекомендаціях [3] наголошується, що, з одного боку, має враховуватися «безпекова ситуація в кожній конкретній адміністративно-територіальній одиниці, що залежить від багатьох факторів (створення максимально безпечних умов для перебування в закладі освіти учнів, педагогів та працівників, в т. ч. наявності безпечного укриття, можливостей фонду захисних споруд, наближеність закладів освіти до лінії фронту тощо)» [3]. З іншого – «забезпечуватися право дітей з особливими освітніми потребами на безперервне здобуття освіти незалежно від місця їх перебування, а також надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг» [3]. Дотримання такого балансу створює додаткову відповідальність для працівників місцевих управлінь (відділів) освіти та адміністративно-педагогічного персоналу закладів освіти.

На керівників закладів освіти покладено персональну відповідальність за організацію безпечних умов під час освітнього процесу в закладі освіти, що на практиці в умовах війни вимагає дотримання додаткових інструктивно-методичних матеріалів, які представлені у листі МОН від 26.07.2022 № 1/8462-22 [3].

Педагоги мають звертати увагу на попередження вторинної психологічної травми у дітей, що також посилює їх відповідальність в інклюзивній освіті. На допомогу педагогічним працівникам МОН розроблено методичні рекомендації «Безпечне освітнє середовище: Надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації», є серія вебінарів «Територія безпеки: психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами у закладах освіти під час повітряної тривоги» [3].

Для дітей з особливими освітніми потребами, що вимушено змінили місце проживання, передбачається надання корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг на базі закладів освіти. Додаткове фінансування для забезпечення інклюзивного навчання має йти в повному обсязі і забезпечуватися з державного або з місцевого

бюджету. Необхідність виділення фінансування створює додаткову відповідальність для органів державної влади та місцевого самоврядування, а відповідальність за пошук персоналу для забезпечення корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг покладено на керівництво закладів освіти.

Освітнє середовище не обмежується закладами середньої освіти. Суттєва увага також має приділятися забезпеченню інклюзивного навчання під час здобуття професійно-технічної та вищої освіти. В контексті навчання дорослих, доцільно виділити наступні виклики інклюзивній освіті, пов'язані із наявними проблемами в українському суспільстві:

1. Посилення відповідальності органів державної та місцевої влади:

- нормативно-правове, економічне та методичне забезпечення інклюзивної освіти;
- контроль створення безбар'єрного середовища та архітектурної доступності громадських місць, транспорту, тощо;
- інформаційна підтримка осіб з ООП щодо можливостей інклюзивного навчання;
- допомога громадським організаціям, що опікуються питаннями освіти осіб з ООП.

2. Посилення відповідальності з боку закладів освіти:

- створення безбар'єрного середовища та архітектурної доступності приміщень у закладах освіти;
- забезпечення достатньої кількості навчальних та методичних матеріалів для студентів з ООП;
- вдосконалення компетенцій викладачів щодо специфіки викладання для студентів із ООП різних категорій;
- розробка індивідуальних програм навчання та адаптація навчального процесу без втрати якості навчальної програми (студенти з ООП мають стати фахівцями та бути конкурентоспроможними на ринку праці);
- забезпечення психологічної підтримки для викладачів та студентів в разі виникнення проблем психологічного характеру під час спілкування та оцінювання студентів з ООП.

3. Посилення відповідальності з боку науково-педагогічного персоналу:

- позитивне ставлення та розуміння важливості інклюзивної освіти для сучасного українського суспільства;
- прагнення отримати необхідні компетенції для забезпечення якісного навчання осіб з особливими освітніми потребами;
- створення сприятливого емоційно-психологічного клімату та постійний зворотний зв'язок, організація гнучкого та доступного процесу навчання, спрямованого на академічний успіх усіх здобувачів освіти [2];

– розуміння важливості збереження власного ресурсу та психологічного здоров'я, запобігання «вигоранню» під час роботи з інклюзивними учнями та студентами, прийняття участі в психологічних тренінгах та супервізіях для збереження власного психологічного здоров'я.

4. Посилення відповідальності з боку студентів:

- практична робота студентських організацій та реалізація студентських ініціатив, щодо інклюзії студентів з ООП у різноманітні спортивні та культурно-мистецькі заходи закладів освіти [9, с. 76];
- створення сприятливого емоційно-психологічного клімату, доброзичливе ставлення до осіб з ООП;
- добровільна пропозиція асистувати студентам з ООП під час освітнього процесу.

4. Посилення відповідальності з боку батьків, опікунів та родичів:

- емпатія та підтримка осіб з ООП в їх бажанні навчатися в будь-якому віці;
- готовність звертатися за психологічною підтримкою та організувати психологічну підтримку для людей з ООП. Така психологічна підтримка особливо важлива для тих дітей та дорослих, хто отримав фізичні або психологічні травми внаслідок війни, і не може самостійно оцінити необхідність звернення до психолога.

Висновки. Проведене дослідження свідчить, що навіть після повномасштабного російського вторгнення, Україна продовжує забезпечувати інклюзивне навчання для осіб з особливими освітніми потребами та сприяє подальшому розвитку інклюзивної освіти.

Під час війни посилюється відповідальність всіх суб'єктів освітнього процесу, проте особливе навантаження в процесі інклюзивного навчання йде на педагогів, асистентів вчителів, адміністративний персонал закладів освіти. Наразі, для вчителів розроблена значна кількість методичних матеріалів, інструментаріїв, чітких алгоритмів реагування, якщо виникає потреба у кризовій підтримці дітей з особливими освітніми потребами. Проте, щоб учителі мали сили на таке навантаження, має бути створена система психологічної підтримки педагогів та проведена додаткова підготовка для роботи з дітьми, що отримали психологічні травми.

Відповідальність освітян та українського суспільства може вирішити багато проблем з інклюзивною освітою. Саме фахівці, що мають досвід роботи з особами з особливими освітніми потребами, можуть виконати поставлені перед ними проблемні завдання та реалізувати освітні виклики в інклюзивному просторі. Заклади освіти України намагаються створити спеціальні умови для осіб з ООП для подальшої соціалізації. Розвиток соціальних навичок надає можливість особі бути

разом з однолітками, відчувати життя, приносити користь суспільству.

Для українського соціуму важливим є формування загального почуття відповідальності за включення осіб з особливими освітніми потребами у суспільне життя. Коли кожен громадянин має розуміти важливість врахування особливих потреб в освіті, позитивно ставитися до багатоманітності і сприяти усуненню бар'єрів (фізичних, інформаційних, інституційних), негативного та упередженого ставлення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Давиденко Г.В. Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація: монографія. Вінниця: ТВОРИ, 2023. 240 с.
2. Комар О.А., Пісняк В.С. Актуальні питання інклюзивної освіти: основні вектори. Академічні візії. 2023. № 17. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/248/212> (дата звернення 13.10.2023)
3. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2023/2024 навчальному році : Лист МОН від 31.08.2023 р. № 1/13094-23. URL: https://rada.info/upload/users_files/42262340/7b6003c6f449eebcd41ede7f64ee789a.pdf (дата звернення 12.10.2023)
4. Миськів Л.І. До проблеми визначення поняття «інклюзивна освіта». *Адміністративне право і процес*. 2020. № 2. С. 220-224.
5. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на 2023-2030 роки (проект). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2023/06/13/HO-projekt.Nats.strat.rozv.inklyuzyvnavch.2023-2030-13.06.2023.docx> (дата звернення 12.10.2023)
6. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення 12.10.2023)
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n1235> (дата звернення 03.10.2023)
8. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.04.2021 р. № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення 04.10.2023)
9. Теорія і практика інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / Упорядник К. М. Бондар [2-ге вид., доп.]. Кривий ріг: Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м.Кривий Ріг», 2019. 170с.
10. Тимошко Г. М., Гладуш В. А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія Ніжин : Видавець Лисенко М.М., 2023. 192 с.

ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ ТЬЮТОРСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ

A FUNCTIONAL APPROACH TO THE DETERMINATION OF TEACHER'S TUTORING COMPETENCES

У статті автором проаналізовано функціональний підхід до обґрунтування змісту тьюторських компетентностей вчителя, що працює в парадигмі індивідуалізації. У статті використані наступні методи дослідження: вивчення, аналіз та узагальнення науково-педагогічних джерел з метою опису змісту компетентностей тьютора у закладах загальної середньої освіти. Автором сформульовані такі поняття: «тьюторська діяльність», «тьюторинг», «тьюторські компетентності» для визначення необхідних функцій для виконання вчителем-тьютором своїх обов'язків.

На основі аналізу науково-методичної літератури автор робить висновки щодо функцій, які виконує вчитель-тьютор у своїй діяльності та співставляє кожну функцію з відповідними, на думку автора, компетентностями, що дозволяють реалізувати вчителю тьюторську діяльність. У статті обґрунтовується та конкретизується зміст кожної компетентності, а саме: психологічна, проєктувальна, технологічна, прогностична, педагогічна, інноваційна, компенсаторна, інформаційно-цифрова, організаційна, управлінська, інклюзивна, аналітична, комунікативна, дослідницька, правова, міжкультурна, лідерська, емоційно-етична компетентності. Усі зазначені компетентності розглядаються автором саме в контексті тьюторської діяльності.

У статті акцентовано увагу на компенсаторній компетентності, що набула актуальності в умовах переходу багатьох закладів середньої освіти до дистанційного навчання через пандемію коронавірусу та воєнні дії на території України. Причому автор звертає увагу, як і в прикладі з інклюзивною компетентністю, на те, що мова йдеться про здатність вчителя-тьютора здійснювати комплексну підтримку учнів, що включає у себе: академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії; розвиток потенціалу учня; врахування індивідуальних особливостей учнів; вміння організувати освітній простір, у якому можливе здійснення тьюторської діяльності на засадах індивідуалізації.

Ключові слова: тьютор, тьюторинг, тьюторська діяльність, функції тьютора, тьюторські компетентності, індивідуалізація.

In the article, the author analyzes the functional approach to substantiating the content of tutoring competencies of a teacher working in the paradigm of individualization. The following research methods are used in the article: study, analysis and generalization of scientific and pedagogical sources in order to describe the content of a tutor's competencies in general secondary education institutions. The author formulates the following concepts: "tutoring activity", "tutoring", and "tutoring competences" to determine the functions necessary for a teacher-tutor to fulfill their duties. Based on the analysis of scientific and methodological literature, the author draws conclusions about the functions performed by the teacher-tutor in their activity and compares each function with the appropriate, in the author's opinion, competencies that allow the teacher to implement tutoring activities. The article substantiates and specifies the content of each competence, namely: psychological, projective, technological, prognostic, pedagogical, innovative, compensatory, informational-digital, organizational, managerial, inclusive, analytical, communicative, exploratory, legal, intercultural, leadership, and emotional-ethical competencies. All the mentioned competencies are considered by the author precisely in the context of tutoring activities.

The article focuses on compensatory competence, which has become relevant in the context of the transition of many secondary education institutions to distance learning due to the coronavirus pandemic and military operations on the territory of Ukraine. Moreover, the author draws attention, as in the example with inclusive competence, to the fact that we are talking about the ability of a teacher-tutor to provide comprehensive support to students, which includes: academic support of an individual educational trajectory; development of a student's potential; consideration of individual characteristics of students; the ability to organize an educational space in which it is possible to carry out tutoring activities on the basis of individualization.

Key words: tutor, tutoring, tutoring activity, tutor functions, tutoring competences, individualization.

УДК 37.091.398:159.9.016.5
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.6>

Швець Т.Е.,
канд. пед. наук,
заступник директора
з науково-методичної роботи
Приватної школи «Афіни» м. Києва

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Одним з пріоритетів державної політики будь-якої країни є розвиток освіти. В Концепції нової української школи говориться про те, що школа це місце не лише надання знань, але також й місце розкриття та розвитку талантів кожної дитини, її здібностей та можливостей, це місце партнерських взаємовідносин, побудованих на основі діалогу. Нова українська школа орієнтується передусім на учня, в фокусі індивідуалізація,

орієнтації на учня, свобода вибору та розвиток особистості, здатної до самостійного навчання впродовж життя [23].

Тьюторинг українськими та зарубіжними вченими визнано як ефективну практику індивідуалізації в освіті. Сучасний виклик індивідуалізації у системі загальної середньої освіти, визначений чинним законодавством про освіту в Україні, потребує створення реальних можливостей для учня стати ініціатором навчального процесу, творцем власного індивідуального освітнього шляху.

Тобто, задача школи допомогти учню побачити та зрозуміти свої індивідуальні особливості та навчити використовувати їх в будь-якій свої діяльності. Зробити це може лише той вчитель, який здатний здійснювати тьюторську діяльність та реально впроваджувати індивідуалізацію в освіті, який володіє певними професійними – тьюторськими компетентностями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти компетентної освіти досліджували такі українські вчені, як: Н. Бібік, О. Бігич, О. Бірюк, І. Булах, О. Дубасенюк, Г. Єльнікова, І. Єрмаков, О. Заблоцька, С. Клепко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружа та ін. Питання професійно-педагогічної компетентності знайшли своє відображення у роботах Л. Васильченко, С. Гончаренка, Т. Гороховської, О. Дубасенюк, А. Дяченко, О. Казаннікової, Р. Кулакова, О. Пометун та ін. Проблематика набуття тьюторських компетентностей досліджувалась в роботах О. Васюк, К. Осадчей, В. Сидоренко, А. Сучану, а формування тьюторських компетентностей – в працях О. Гармаш, В. Кухаренка, О. Лось.

Дослідженням тьюторингу присвячені роботи таких українських вчених: А. Бойко і Н. Дем'яненко присвячують свої доробки у сфері тьюторингу в контексті впровадження цієї технології у закладах вищої освіти України; М. Альохін у своїй науковій праці розробив авторську модель тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів; К. Осадча дослідила проблему професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; М. Іващенко, Т. Койчева, В. Кухаренко – їх дослідження присвячені моделям тьюторингу у дистанційному навчанні. Фундаментальні дослідження у сфері тьюторингу містяться у працях зарубіжних дослідників: Д. Вуд (D. Wood), К. Топпінг (K. Topping), М. Брей (M. Bray), Д. Палфрейман (D. Palfreyman), В. Мор (W. G. Moore), Е. О'Брайнт (E. Q. O'Briant) – досліджують тьюторинг в закладах освіти Великої Британії, США; А. Бжежинська (A. Brzezińska), М. Будзинський (M. Budzyński), А. Сарнат-Частко (A. Sarnat-Ciastko), К. Чайка-Хелмінська (K. Czayka-Chełmińska) – автори

багатьох праць, в яких описані моделі тьюторингу в школах та університетах Польщі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на дослідження у сфері тьюторингу, залишаються невирішеними проблеми визначення тьюторських компетентностей в контексті функціонального підходу, що й обумовило вибір тематики нашого дослідження.

Метою статті є обґрунтування змісту та складників тьюторських компетентностей з позиції функціонального підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сьогодні багато уваги в Україні приділяється питанням професіоналізму вчителя. За визначенням Державної служби якості освіти професійна компетентність вчителя – це результат творчої професійної діяльності та інтегрований показник особистісно-діяльничної сутності педагога. Поняття професійної компетентності виражає єдність теоретичної та практичної готовності вчителя здійснювати педагогічну діяльність і характеризує його професіоналізм [24].

Дане визначення цілком відповідає концепції компетентності та ґрунтується на функціональному підході, за якого людина є компетентною не сама по собі, а відносно реалізації зовнішніх функцій, тобто успішно функціонує у відповідь на індивідуальні або соціальні вимоги, здійснює діяльність або виконує задачі [15]. На основі вивчення українського та зарубіжного досвіду, власного досвіду впровадження тьюторингу у системі змішаного навчання тощо [7], враховуючи етапи тьюторської діяльності, ми визначили такі тьюторські функції: діагностична, проєктувально-технологічна, інформаційно-змістовна, організаційно-діяльнична, рефлексивна, консультативна, мотиваційна, соціально-емоційна. Продемонструємо взаємозв'язок визначених нами функцій тьютора та тьюторських компетентностей.

Розглянемо кожну функцію у відповідності з компетентностями, що нею вимагаються.

Діагностична функція потребує від вчителя наявності психологічної компетентності. Психологічна

Таблиця 1

Тьюторські компетентності у відповідності до тьюторських функцій

№	Функції	Компетентності
1	Діагностична	Психологічна
2	Проєктувально-технологічна	Проєктувальна, технологічна, прогностична, педагогічна, інноваційна, компенсаторна
3	Інформаційно-змістовна	Інформаційно-цифрова
4	Організаційно-діяльнична	Організаційна, управлінська, інклюзивна
5	Рефлексивна	Аналітична, комунікативна
6	Консультативна	Дослідницька, правова, міжкультурна, комунікаційна, інформаційна
7	Мотиваційна	Лідерська
8	Соціо-емоційна	Емоційно-етична

компетентність вчителя-тьютора передбачає: наявність знань із вікової психології, психології розвитку, соціальної психології та позитивної психології, про особливості мислення, закономірності спілкування та взаємодії людини; уміння застосовувати знання з психології у взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, уміння визначати психічний стан дитини, рівень розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, емоційно-вольової сфери, рис характеру та інших індивідуально-психологічних властивостей особистості; здатність обирати адекватні способи взаємодії та комунікації з учнями [18, с. 92].

Зазначені компетентності дозволять вчителю-тьютору проводити педагогічну діагностику та, на основі діагностування, здійснювати індивідуальну роботу з учнями. Також, погоджуємося із О. Казаніковою, яка вважає, що крім психологічних знань, умінь та навичок, важливим компонентом психологічної компетентності педагога є аутопсихологічні знання – знання про позитивні аспекти та недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості та її характерні якості [16].

О. Бакаленко доповнює перелік компонентів психологічної компетентності, які, на нашу думку, важливі для здійснення тьюторської діяльності, а саме: навички самопізнання, самоконтролю, ефективного спілкування та співробітництва, саморозвитку та самореалізації [1, с. 136].

Проєктувально-технологічна функція передбачає володіння педагогом такими компетентностями як: проєктувальна, прогностична, педагогічна, методична, інноваційна. За І. Єрмаковим проєктувальна компетентність педагога «створює унікальні передумови для розвитку ключових компетентностей (соціальних, полікультурних, інформаційних, комунікативних тощо) і самостійності учня в осягненні нового, стимулюючи його природну допитливість і творчий потенціал» [14, с. 13]. Для розвитку особистості учня, його здатності до аналізу, генерації ідей, самостійного прийняття рішення, вміння розв'язувати проблеми педагогу необхідно володіти проєктувальною компетентністю, що виражається в його здатності і готовності до проєктної діяльності, опанування проєктних умінь з розроблення, створення проєктів та використання набутих знань і вмінь у тьюторській діяльності [21].

Проєктувальна компетентність тісно пов'язана із технологічною та передбачає володіння педагогом інноваційними освітніми технологіями, зокрема, тьюторськими, прийомами планування та управління тьюторською діяльністю, знаннями прийомів творчої адаптації до змісту та структури тьюторської діяльності, підвищенням індивідуального потенціалу та креативних можливостей учнів [11].

Н. Нагорна додає, що технологічна компетентність передбачає вміння здійснювати аналіз

наявних технологічних ресурсів, уміння проєктувати (планувати) діяльність, визначати її цілі, здійснювати організацію та аналіз цієї діяльності, вміння оволодівати власним досвідом через рефлексію, здатність до самовираження, вміння модернізувати застарілі технології [21, с. 16].

До прогностичної компетентності належать: уміння прогнозувати розвиток особистості учня та прогнозування педагогічного процесу. Також це вміння вчителя-тьютора визначати напрямок своєї діяльності, її конкретні цілі й завдання на кожному етапі тьюторської роботи і передбачати кінцевий результат. Прогностична компетентність тісно пов'язана із здатністю до планування, моделювання та проєктування [19].

Педагогічна компетентність, на думку дослідників – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей учителя, що дають змогу здійснювати пошукову діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників освітнього процесу, приймати рішення [26, с. 15]. Педагогічна компетентність передбачає стійкий інтерес до особистостей тих, з ким працює тьютор, здатність до педагогічної творчості, схильність займатися саме цим видом діяльності, зокрема, тьюторським, усвідомлення своїх здібностей [10, с. 147].

Частиною педагогічної компетентності є методична компетентність, що виявляється у вмінні планувати, організовувати, проводити тьюторіали, здійснювати моніторинг тьюторської діяльності, здатність адаптуватися до постійних змін, використовувати власний досвід тьюторської діяльності а запозичувати позитивний досвід інших вчителів-тьюторів [27, с. 69]. Володіння методичною компетентністю передбачає вміння передбачати освітні труднощі в учнів та знаходити способи для їх подолання; розроблення питань для використання діалогу та організації зворотного зв'язку; вміння створювати методичне забезпечення тьюторського процесу (кейсів питань, що підлягають обговоренню, творчі завдання, вправи тощо); вміння доречно та ефективно застосовувати різноманітні освітні технології, способи організації роботи учнів на тьюторіалах (інтерактивні методи навчання, кейс-стаді, застосування навчальних рольових ігор тощо) [19, с. 502]. Педагогічна та методична компетентності в контексті тьюторської діяльності також передбачають здатність педагога-тьютора моделювати зміст тьюторської діяльності відповідно до передбачуваних результатів розвитку особистості; здатність розвивати в учнів м'які навички; здатність здійснювати інтегрований підхід до впровадження тьюторингу в школі; реалізовувати оцінку тьюторської діяльності на основі компетентнісного підходу.

Також, вважаємо необхідним відмітити, що успішна тьюторська діяльність потребує

супервізорської підтримки, що обумовлює включення у педагогічно-методичну компетентність включення здатності до аналізу діяльності тьюторів, оцінки тьюторських процесів в закладах загальної середньої освіти, розробку методичних рекомендацій для тьюторів та вміння проводити супервізії тьюторів.

Загальними ознаками інноваційної компетентності педагога є: особистісна спрямованість до нового, готовність до змін в способах діяльності, стилі мислення; суб'єктність цілепокладання і самореалізації; усвідомлення соціальної значущості інновацій, включення у тьюторську творчість; ефективність способів реалізації системи знань, умінь, навичок на всіх етапах інноваційного процесу, зокрема, тьюторського; здатність до творчого підходу у вирішенні професійних задач що пов'язані з тьюторською діяльністю; високий рівень професіоналізму, який базується на осмисленні й вдосконаленні власного професійного досвіду [17]. Володіння інноваційною компетентністю передбачає відмову від відомих штампів та стереотипів в освіті, вихованні та розвитку особистості учня; це здатність до особистісно творчої, індивідуальної спрямованості діяльності вчителя, створення нових педагогічних технологій (тьюторських), що реалізують цю діяльність [34].

Компенсаторна компетентність, на думку А. Бойко, і ми погоджуємося з цим, визначається здатністю вчителя-тьютора компенсувати такі фактори, що заважають навчанню, як нерозуміння вчителем учня, неврахування його інтелектуальних, фізіологічних і психологічних особливостей, поверхове чи традиційне про нього судження, труднощів особистісного становлення, сприйняття чи несприйняття ним соціального оточення тощо. Тьютор здійснює пізнання та облік особистості при сприйнятті людини і світу, мети, мотивації навчання, розв'язання навчальних завдань, корекції засобів взаємодії, визначення ідеалів [2, с. 6].

Сьогодні, після пандемії та внаслідок воєнних дій на території України, дана компетентність стає все більш актуальною. Вчителі, які володіють компенсаторною компетентністю здатні допомогти учням, які повертаються в Україну з-за кордону, де навчалися в інтегративних класах, або дітям, які перервали своє навчання через окупацію території їх проживання. Вчитель-тьютор, який має компенсаторну компетентність, може випрацювати стратегії індивідуальної підтримки таких учнів, планувати компенсаторні заходи для учнів в умовах війни: індивідуальні та групові консультації, надавати учням додаткову соціально-емоційну підтримку, що сприятиме стабілізації емоційного стану учнів, запобігатиме втраті мотивації до навчання та розвитку. Також, ми вважаємо, що компенсаторна компетентність включає у себе не лише здатність до допомоги учням, але й самим

вчителям також. На нашу думку, це компетентність щодо компенсації власних загальнопедагогічних та фахових умінь; здатність до самопомоги в умовах стресу, вміння та навички підтримки стану психологічного благополуччя й балансу своїх життєвих ресурсів.

Інформаційно-змістовна функція тьютора передбачає сформовану інформаційно-цифрову компетентність, до якої відносяться такі здатності як: володіння інформаційними технологіями; здатність знаходити необхідну інформацію, систематизувати та узагальнювати її; здатність до критичного аналізу інформації; здатність застосовувати знання і медіаграмотність [30]. Концепція Нової української школи визначає інформаційно-цифрову компетентність як впевнене та водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні [23]. Сьогодні інформаційно-цифрова компетентність це необхідність, тому вчителю-тьютору необхідно: бути здатним інтегрувати цифрові технології у тьюторську діяльність таким чином, щоб підтримувати учнів в онлайн середовищі; розуміти як розробляти та впроваджувати тьюторинг в онлайн середовищі; бути здатним оцінювати потенціал нових технологій для тьюторської діяльності; бути обізнаним з етичними та правовими питаннями, пов'язаними з використанням цифрових технологій в освіті, а також бути здатним забезпечити безпеку та конфіденційність учнів [12; 33]. До цього варто також додати здатність педагога до постійного навчання та вміння адаптуватися до нових інформаційних технологій.

Організаційно-діяльнісна функція, на нашу думку, передбачає наявність у вчителя, який здійснює тьюторську діяльність: організаційну, управлінську та інклюзивну компетентності. Організаційна компетентність передбачає здатність організовувати тьюторський процес, різні види та форми тьюторської діяльності; організовувати простір для розгортання тьюторської практики. Організаційну компетентність доповнює управлінська, яку ми розуміємо як здатність до цілісного аналізу тьюторської діяльності на індивідуальному та колективному рівнях; здатність до самостійних ефективних вирішень проблем; вміння вести перемовини у галузі організації тьюторського процесу [31].

Управлінська компетентність в контексті тьюторингу складається із здатності вчителя-тьютора дати оцінку тьюторським процесам, що впливають на ефективність розвитку закладу загальної середньої освіти. Також управлінська компетентність педагога визначається спрямованістю до управління тьюторською діяльністю, прагненням до досягненням високих результатів

у тьюторському процесі, бажанням розвивати свій професійний, особистісний потенціал та здатністю адаптуватися до гнучких змін у процесі вирішення нетипових, нестандартних управлінських завдань [4]. На нашу думку, управлінська компетентність учителя-тьютора включає у себе прагнення та здатність вчителя самостійно та ефективно реалізовувати цілі тьюторського процесу.

Інклюзивна компетентність – це здатність педагога забезпечувати сприятливі умови для кожного учня з урахуванням його індивідуальних потреб, здібностей, можливостей та інтересів; здатність до здійснення підтримки учням з урахуванням їх індивідуальних особливостей [25].

Рефлексивна функція тьютора є однією із найважливіших, адже сприяє усвідомленню учнями процесу свого розвитку та саморозвитку, а також професійному зростанню самого тьютора. Рефлексивна функція вчителя-тьютора передбачає аналітичну та комунікативну компетентності.

Аналітична компетентність це вміння тьютора аналізувати тьюторський процес: яка його ефективність, що досягнуто, що не досягнуто і чому. Також до цього варто додати вміння вчителя-тьютора аналізувати плани та наміри учнів, їх схильності та мотиви, портфоліо досягнень учнів у процесі та за підсумками тьюторської співпраці. Аналітичні вміння педагога дозволяють переосмислювати особистісний професійний досвід, зокрема, тьюторський. Крім того, дані вміння та навички дозволяють тьютору здійснювати рефлексію не лише власного досвіду, що забезпечують розвиток та саморозвиток, сприяють творчому підходу до тьюторської діяльності, а також розвитку рефлексивності учнів.

Однією із найважливіших компетентностей тьютора вважається комунікативна. На думку Л. Зеленської, комунікативна компетентність учителя у ролі тьютора визначається такими складовими: «когнітивною (фахова обізнаність у сфері вербальних і невербальних мовних кодів); операційною (практичне застосування набутої компетентності в новій професійній чи навчальній ситуації); мотиваційною (моніторинг ставлення здобувача до процесу і наслідків своєї діяльності). Ці складники передбачають наявність базових компетентностей: читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне, креативне та дивергентне мислення, здатність логічно обґрунтовувати професійну чи особистісну позицію, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики і відповідально приймати рішення, співпрацювати з іншими людьми» [13, с. 18].

У праці Т. Жалко комунікативну компетентність сучасного педагога визначено як: вміння володіти відповідними комунікативними технологіями; обізнаність з азами ораторського мистецтва, їх

практичне застосування; здатність запобігати конфліктам та врегульовувати ті, що виникли; багатий словниковий запас; мистецтво емпатії; дотримання норм етики й етикету; навички активного слухання; грамотність і стилістична унормованість писемного мовлення; розвинене усне мовлення, його впевнена інтонація та відповідне емоційно-ситуативне забарвлення; вміння аргументувати власні погляди та відстоювати їх [29, с. 44].

Велика роль у структурі комунікативної компетентності належить комунікативним цінностям, що обумовлюють мотивацію вчителя-тьютора, його потребу в спілкуванні з учнями, його комунікативну поведінку. Т. Дрозд зазначає, що загальна комунікативна компетентність педагога включає у себе позитивну установку на іншу людину, відкритість; вміння будувати власне мовленнєве спілкування; вміння встановлювати контакт, формулювати точку зору, слухати та оцінювати висловлювання, контролювати перебіг спілкування, робити висновки й підводити підсумки обговорення; вміння будувати стратегію комунікації: вибирати жанр, стиль поведінки, комунікативну техніку відповідно до прогнозу спілкування; вміння коригувати процес комунікації за необхідності; будувати висловлювання залежно від мети комунікації; дотримуватися морально-етичних норм і правил спілкування [9, с. 8].

До вищезазначеного варто також додати, що для реалізації тьюторської діяльності вчителю необхідно також володіти здатністю до субект-субектної взаємодії з учнями, реалізовувати діалогічний підхід, вміти вести сократівську бесіду, володіти знаннями, вміннями та навичками надання зворотного зв'язку, вибудовувати комунікацію на партнерських засадах.

Наступна функція вчителя-тьютора – це консультативна. Безумовно, що здійснення цієї функції є можливим за умов наявності таких компетентностей як комунікативна, інформаційна, що були вже нами розглянуті, а також: дослідницька, правова та міжкультурна.

Дослідницька компетентність передбачає оволодіння науковим мисленням, вміння спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези, виконувати дослідницьку роботу, аналізувати наукову літературу в контексті тьюторингу [26, с. 14]. Погоджуємося із думкою М. Голованя, що дослідницька компетентність педагога складається з таких компонентів: проєктувальний (здатність до формулювання проблеми дослідження), інформаційний (володіння методами збору даних, опрацювання джерел тощо), аналітичний (володіння методами дослідження, логічне мислення, творчі здібності та здатності), практичний (упровадження результатів дослідження у практику). Наявність дослідницької компетентності у тьютора допомагає йому розвинути в учнів здатність до самостійної

пошукової роботи, вміння творчо мислити, відстоювати власну думку, швидко приймати рішення [22, с. 202].

Правова компетентність учителя сьогодні є однією із малодосліджених. Однак, сучасні освітні тенденції свідчать про підвищення потреби у педагогах, які можуть організувати освітній процес в інтересах дітей, забезпечити реалізацію гарантованих державою прав та свобод учнів. Необхідність правової компетентності вчителя-тьютора обумовлена його особливою роллю, що уможлиблює інтеграцію педагогічних та правових норм у просторі освітніх відносин; дає спроможність реалізувати професійні права тьютора та виступати гарантом дотримання та захисту прав неповнолітніх [35].

Міжкультурна компетентність в контексті тьюторської діяльності передбачає, що вчитель-тьютор під час взаємодії з учнями інших країн володіє знаннями щодо культури, історії, традицій, міжкультурних особливостей та розходжень, гіпотетичних бар'єрів міжкультурної комунікації; вміє діяти відповідно до норм та традицій іншої культури в ситуаціях міжкультурної комунікації; вміє долати культурні, мовні та національні стереотипи; добирати мовний та невербально-перцептивний інструментарій відповідно до контексту міжкультурної взаємодії [3, с. 102].

Мотиваційна функція тьютора може бути реалізована за наявності лідерської компетентності. Ми вважаємо, що саме ця компетентність здатна забезпечити мотиваційну функцію тьютора, адже найважливішою характеристикою лідера є його авторитет. Без лідерства неможливо досягнути інноваційних цілей. Психологи вказують на такі якості лідера як готовність брати відповідальність, ініціативність, творчість, уміння налагоджувати партнерські відносини з іншими людьми, схильність використовувати не адміністративні, директивні підходи, а різні методи переконливого впливу [8]. Лише авторитетний тьютор здатний стати «дороговказом» для учнів, надихати їх на здійснення цілей та реалізацію планів щодо власного розвитку та саморозвитку.

Емоційно-етична компетентність є необхідною умовою здійснення тьюторської діяльності на основі індивідуалізації. Відповідно до Професійного стандарту вчителя емоційно-етична компетентність включає у себе здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, володіти саморегуляцією власної поведінки; конструктивно та безпечно комунікувати з усіма учасниками освітнього процесу; усвідомлювати та цінувати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі [25].

Д. Гоулман зазначає, що емоційна компетентність включає дві складові: особистісну компетентність, куди входять розуміння себе, саморегуляція

та мотивація, і соціальну компетентність, яка охоплює емпатію та соціальні навички [5].

І. Сухопара виділяє два компоненти в структурі емоційної компетентності: особистісний і міжособистісний. Перший характеризується такими складовими, як самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень. Другий компонент – це здатність розуміти емоційний стан інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої поведінки, діяльності, ефективно з ними спілкуватися, взаємодіяти, вирішувати проблеми і включає толерантність, емпатію, комунікабельність, конгруентність, діалогічність [32]. Що до етичної компетентності, то українські науковці (Л. Хоружа, С. Ткаченко, Н. Устинова) вважають, що в основі етичної компетентності вчителів знаходиться сформованість цінностей, вищих почуттів, розвинутої системи потреб та мотивів, розвитку волі, тобто – морально-особистісних утворень, що дозволяє вчителю мати емоційно-ціннісне відношення до тьюторської діяльності як складової педагогічної, забезпечують вибір учителем свідомої етичної поведінки як віддзеркалення нормативно-етичних професійних засад та гуманістичної спрямованості його тьюторської діяльності [28, с. 138].

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що професійна компетентність вчителя-тьютора – це інтегральна характеристика педагога, що включає у себе комплексне поєднання глибоких, систематичних, міждисциплінарних знань, спеціальних здібностей, навичок та вмінь, особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, власної професійної позиції тощо. Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання обґрунтування умов ефективного формування тьюторської компетентності вчителів шляхом інформальної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бакаленко О.А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник Харківського університету. Сер. Теорія культури і філософія науки*. 2018. Вип. 58. С. 132–138.
2. Бойко А. М. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Полтава, 2011. С. 4-10.
3. Галіцян О. А. Міжкультурна компетентність учителя сучасної школи/ *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22(1). С. 106-108.
4. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. Д., 2014. 416 с.
5. Гоулман Д. Емоційний інтелект /пер. с англ. С.Л. Гумецької. Харків: Віват, 2018. 512 с.
6. Горохівська Т. М. Структура професійно-педагогічної компетентності викладача: теоретичний аналіз. *Оновлення змісту, форм та методів навчання*

і виховання в закладах освіти. 2017. Вип. 17. С. 284-288

7. Даниленко Л. І., Швець Т. Е., Балакшина О. М. Інноваційна модель управління закладом загальної середньої освіти на засадах змішаного навчання та тьюторингу : результати експерименту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 75. С. 62-67.

8. Діденко О., Костюченко М. Лідерська компетентність як предмет наукових досліджень. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 2. С. 208-221.

9. Дрозд Т.М. Комунікативна компетентність вчителя: теорія і практика. Науково-методичний посібник. Вінниця : ММК, 2013. 124 с.

10. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки: навч. посіб. 2-ге вид., доп. / О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 375 с.

11. Дяченко А. В. Теоретичний аналіз поняття «технологічна компетентність педагога». *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8(2). С. 53-59

12. Запорожцева, Ю. С. Інформаційно-цифрова компетентність як складник сучасного навчально-виховного процесу. *Теорія і методика професійної освіти*. 2019. 12(1). С. 79–82.

13. Зеленська Л. Д. Мовно-комунікативна компетентність учителя-коуча, ментора, тьютора, фасилітатора (на прикладі програми «Освітологія»). *Молодь і ринок*. 2021. № 9 (195). С. 16–20.

14. Єрмаков І. Г. Компетентнісний потенціал проєктної діяльності. Проєктна діяльність у школі / упорядн. О Голубенко. Київ : Шкільний світ, 2006. С. 5-18.

15. Іванова, С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. (42). С. 106-110.

16. Казаннікова О. В. Психологічна компетентність педагога. *Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education*. 2012. URL: <https://sworld.com.ua/konfer29/1200.pdf> (дата звернення 09.10.2023).

17. Коновальчук, І. І. Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу. *Вісник Прикарпатського національного університету. Серія: Педагогіка*. 2011. С. 85-88.

18. Кулаков Р. С. Психологічна компетентність сучасного педагога: поняття та структура. *Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. № 20 (2023). С. 90-98.

19. Локарева Г. В., Садовенко С. Г. Психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів України: теоретичний та діагностичний аспекти URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/210/5866/12257-1?inline=1> (дата звернення: 08.10.2023).

20. Миньківська М. В. Педагогічне прогнозування в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 1. С. 118-124

21. Нагорна, Н. О. Формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання у процесі вивчення основ проєктування і моделювання : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання ; Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2021. 20 с.

22. Никорак Я. Я. Науково-дослідницька компетентність майбутніх педагогів гуманітарного профілю: функціонально-змістовий аспект. *Гірська школа Українських Карпат*. URL: http://mountainschool.pu.if.ua/sites/default/files/Issue_17/47.pdf (дата звернення: 10.10.2023).

23. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: ухвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 21.05.2022).

24. Оцінювання професійних компетентностей вчителів початкових класів під час сертифікації. URL: <https://sqe.gov.ua/ocinyuvannya-15-profkompetentnostey-vchyteliv-sertyfikaciya/> (дата звернення 10.10.2023).

25. Про затвердження професійного стандарту за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)". Наказ Міністерства № 2736 від 23.12.2020 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 15.02.2022).

26. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник для вчителів / Автори-упоряд.: В. Є. Берека, А. В. Галас. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 496 с.

27. Процишина О. Ю. Структура методичної компетентності майбутнього викладача мистецької школи. *Музичне мистецтво в освітнологічному дискурсі*. 2017. (5). С. 66-73.

28. Пухно С.В., Щербак Т.І. Емоційна стійкість як складова емоційно-етичної компетентності майбутніх вчителів. *Актуальні питання природничо-математичної освіти : збірник наукових праць МОН України*. Суми : СумДУ імені А. С. Макаренка, 2022. Вип. 2 (20). С. 136–143.

29. Розвиток фахової компетентності педагогів у контексті модернізації змісту освіти: матеріали доповідей (статей, тез) учасників круглого столу онлайн (м. Луцьк, 18 червня 2020 року) / упоряд. Т. Й. Жалко, О. П. Муляр. Луцьк: Волиньполіграф, 2020. 116 с.

30. Скворцова С. О. Види професійної компетентності вчителя. *Наука і освіта*. 2009. № 10. С. 153-156.

31. Стрельбицька С. М. Організаційно-управлінська компетентність у контексті базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. 2017. Т. 2, № 77. С. 117–121

32. Сухопара І. Г. Емоційна компетентність вчителя в контексті нової української школи. *Наукові*

записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. 2020. (1). С. 111-122.

33. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи : зб. тез доп. Всеукр. наук.-практ. семінару, м. Київ, 28 лютого 2018 р. / за заг. ред. О.Е. Коневщинської, О. В. Овчарук. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2018. 61 с.

34. Шерудило А. В. Сутність, зміст, структура і функції інноваційної діяльності вчителя в умовах

модернізації педагогічної освіти. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: компетентнісний та інтегрований підходи: монографія / за наук. ред. Л. Я. Бірюк. Суми, Вінниченко М. Д., 2019. С. 245–269.

35. Янчук Н.Д. Правова компетентність як складова професійного росту сучасного педагога. Професійна компетентність сучасного педагога: методологія, теорія, методика, практика : монографія. Одеса.: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. 286 с. С. 159-173.

ТВОРЧИЙ ДОРОБОК БОРИСА ГРІНЧЕНКА НА ШПАЛЬТАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЩОДЕННОЇ ГАЗЕТИ «ГРОМАДСЬКА ДУМКА»

BORIS HRYNCHENKO'S CREATIVE HERITAGE OF IN THE UKRAINIAN DAILY NEWSPAPER "PUBLIC OPINION (HROMADSKA DUMKA)"

У статті проаналізовано комплекс публікацій відомого українського письменника, публіциста, педагога, громадського діяча Б. Грінченка, вміщеного на шпальтах української щоденної газети «Громадська думка» (1905-1906). Метою статті є визначення тематичного діапазону та інформаційного потенціалу творчого доробку письменника, опублікованого в часописі для дослідження громадсько-політичного життя України на початку ХХ ст., а також діяльності автора як представника своєї епохи. Актуальність статті зумовлена необхідністю комплексного дослідження творчої спадщини учасників українського національного руху початку ХХ ст. Новизна публікації спричинена недостатнім рівнем вивчення проблеми співпраці Б. Грінченка з українським часописом «Громадська думка». Стаття ґрунтується на засадах історизму, об'єктивності та системності. Використано загальнонаукові, історичні та джерелознавчі методи – аналітичний, синтетичний, логічний, евристичний, критичний, археографічний та інші.

У статті досліджено тематичний діапазон, зміст та джерельне значення публікацій Б. Грінченка. Визначено рівень інформаційного потенціалу цих джерел для дослідження особливостей громадсько-політичного та культурного життя України, умов розвитку українського національного руху. Описано основні проблеми, що перебували у фокусі уваги автора. Розкрито коло журналістських інтересів, педагогічні, суспільно-політичні погляди та напрями громадської діяльності Б. Грінченка. У висновках узагальнено рівень інформаційного потенціалу творчого доробку письменника у газеті «Громадська думка» як складової джерельної бази дослідження історії українського національного руху, громадського і політичного життя України, формування системи української освіти на початку ХХ ст., суспільних викликів 1905-1906 рр. тощо. Визначено джерельне значення комплексу публікацій для вивчення громадсько-політичної діяльності та світогляду автора, як учасника та свідка важливих подій свого часу.

Ключові слова: Б. Грінченко, творча спадщина, «Громадська думка», український національний рух, газета.

The complex of publications of B. Hrinchenko the famous Ukrainian writer, publicist, teacher, public figure in the columns of the Ukrainian daily newspaper «Public Opinion (Hromadska Dumka)» (1905-1906) is analyzed in article. The purpose of the article is to determine the thematic range and informational potential of the writer's creative work, published in a newspaper for the study of the social and political life of Ukraine at the beginning of the 20th century and the author's activities as a representative of his era. The relevance of the article is determined by the need for a comprehensive study of the creative heritage of representatives of the Ukrainian national movement of the beginning of the 20th century. The novelty of the publication is caused by the insufficient level of study of the problem of B. Hrinchenko's cooperation with the Ukrainian newspaper «Public Opinion (Hromadska Dumka)». The article is based on the principles of objectivity and systematic historicism. General scientific, historical and source studies methods: analytical, synthetic, logical, heuristic, critical, archeographical and others. are applied.

The thematic range, content and source value of B. Hrinchenko's publications are studied in article. The level of the informational potential of these sources for the study of the peculiarities of the social, political and cultural life of Ukraine, the conditions for the development of the Ukrainian national movement are determined. The main problems that were in the focus of the author's attention are described. The circle of journalistic interests, pedagogical, socio-political views and directions of public activity of B. Hrinchenko are discovered. The conclusions summarize the level of informational potential of the writer's creative heritage in the newspaper «Public Opinion (Hromadska Dumka)» as a component of the source base for researching the history of the Ukrainian national movement, public and political life of Ukraine, the formation of the Ukrainian education system at the beginning of the 20th century, social challenges of 1905-1906, etc. The source value of the set of publications for the study of social and political activity and worldview of the author as a participant and witness of important events of his time is determined.

Key words: B. Hrinchenko, creative heritage, "Public opinion (Hromadska Dumka)", Ukrainian national movement, newspaper.

УДК 930.2:070Грінченко
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.7>

Якобчук Н.О.,
канд. іст. наук,
ст. науковий співробітник відділу
педагогічного джерелознавства
і біографістики
Державної науково-педагогічної
бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми. Від початку ХХ ст. видання національної преси було одним із ключових завдань української інтелігенції. Однак в умовах існування офіційних заборон, встановлених Емським указом 1876 р., та активну протидію російського чиновництва реалізувати його було дуже складно. Упродовж 1904-1905 рр. відомі представники українського національного руху вживали різноманітних заходів (від петицій, особистих клопотань до відправлення делегації до державних установ та урядовців російської імперії різного рівня), з метою домогтися скасування

обмежень щодо вживання та розвитку української мови.

Ініціатором видання української газети був громадський діяч, журналіст, меценат Євген Чикаленко, який вважав, що народу, особливо селянству дуже важливо мати національно-просвітницьке джерело інформації рідною мовою. Ще до появи, у листопаді 1905 р., «Тимчасових правил про друк», він подав до Головного управління у справах друку клопотання про видання газети «Громадське слово» та журналу «Нове життя», але отримав відмову. Його однодумці теж

надіслали подібні заяви: Володимир Леонтович на часопис «Громадська думка» і журнал «Нова громада», а Борис Грінченко – на газету «Рада». Лише 19 грудня 1905 р. було отримано дозвіл на видання газети «Громадська думка». На той час уже було сформовано редакційний комітет, знайдено приміщення для редакції та друкарню, велися дискусії про програму і зміст часопису. Офіційно його видавцем став В. Леонтович, але до цієї справи також долучилися Є. Чикаленко та В. Симиренко. Редактором обрано Ф. Матушевського. Зі спогадів Є. Чикаленка дізнаємося, що до складу редакції запросили відомих громадських діячів, публіцистів, письменників, зокрема С. Єфремова, Б. Грінченка, М. Грінченко, М. Левицького, В. Дурдуківського, В. Козловського та інших [25, с. 303-304]. Перше число часопису вийшло у світ 31 грудня 1905 р., а за напрямком він був визначений як «щоденна політична, економічна і літературна газета» [20, с. 1]. Творчий доробок співробітників видання наразі все частіше потрапляє у фокус уваги українських науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема співпраці Б. Грінченка з виданням «Громадська думка» досі залишається недостатньо дослідженою, що надає актуальності та новизни нашій публікації. Інформацію про тематику та зміст окремих публікацій письменника у цій газеті знаходимо у статті І. Старовойтенко «Перша щоденна газета Наддніпрянщини», що є передмовою довідника «Громадська думка. Щоденна політична, економічна і літературна газета. 1905-1906. Анотований систематичний покажчик» (2011). Педагогічні праці, що вперше були надруковані на шпальтах «Громадської думки» («Якої нам треба школи» та «Народні вчителі і українська школа»), були перевидані у 2 томі видання «Борис Грінченко. Зібрання творів. Педагогічна спадщина» (2013) [19, с. 5-40; 1].

Метою нашої публікації є визначення тематичного діапазону та інформаційного потенціалу творчого доробку письменника на шпальтах газети «Громадська думка» для дослідження громадсько-політичного життя України на початку ХХ ст., а також діяльності автора як представника своєї епохи.

Виклад основного матеріалу. Комплекс праць Б. Грінченка, вміщених у згаданому часописі, не великий за обсягом, але їм властивий широкий жанровий та тематичний діапазон. У ході евристичної роботи вдалося виявити понад 49 публікацій. Це передові статті та замітки, літературні твори, публіцистичні праці, історичний нарис, короткі повідомлення, рецензії. Основна тематика праць охоплює такі напрями: політичне життя, в Україні та російській імперії, українське національне питання, проблеми розвитку освіти, насамперед національної української школи, становище селянства та аграрне питання тощо. Більшість передовиць та заміток письменника у часописі не

мають заголовків та підпису. Лише поодинокі праці підписані власним прізвищем автора або криптонімом «Б. Г.».

У публікаціях на перших шпальтах газети Б. Грінченко часто висловлював власну думку щодо змісту офіційних юридичних документів, виданих у 1905-1906 роках, проблем політичного життя суспільства, реформування імперії та вирішення ключових соціально-економічних та суспільно-політичних проблем. Зокрема такою є перша стаття письменника цього типу, опублікована у «Громадській думці» 11 січня 1906 року. Це роздум автора щодо нового закону про скасування обмежень Емського указу для преси. Борис Дмитрович зазначив, що новий урядовий документ недосконалий, адже його дія не поширилася на друк художньої та науково-популярної літератури, що в умовах революційних змін 1905 р. є неприйнятним, а для українського суспільства навіть шкідливим. Б. Грінченко наголошував, що наразі «тільки з особистої ласки того чи іншого цензора, яко щасливий випадок, може бути дозволена книжка наукова, дитяча, перекладна, навіть одбиток, напр[иклад] з нашого часопису не можна зробити без дозволу Петербургу» [21, с. 1]. У наступному числі знаходимо його статтю, в якій визначено передумови проголошення царського маніфесту 17 жовтня 1905 р. та вплив цього акту на російське суспільство. Автор пояснював читачам, важливість забезпечення народам російської імперії громадянських прав і свобод та запровадження демократичного суспільного ладу на основі загального виборчого права. Констатація факту, що урядові репресії є перемогою на один день, а вічна війна з народом матиме наслідком «загибель» держави є узагальненим визначенням поглядів української інтелігенції на політичне життя країни на початку ХХ ст. [22, с. 1]. Необхідність реального запровадження заявлених у вище згаданому маніфесті особистої свободи громадян, права вільного віросповідання, зборів і мітингів, свободи слова – це провідна тема ще декількох публікацій діяча. Так у передовиці у числі № 16 від 19 січня 1906 р. Б. Грінченко назвав цей крок основою для виховання покоління інтелігенції з вищою освітою та підґрунтям організації академічної роботи вищих закладів освіти. Він проаналізував телеграму, опубліковану у російських газетах, про з'їзд делегатів вищих навчальних закладів у Петербурзі, та оцінив прийняте там рішення про заборону відкриття університетів, щоб уникнути їх перетворення на місця студентських протестів. Забезпечення громадянам конституційних прав названо першочерговою умовою успішних виборів до Першої Державної думи, призначених на 25 березня 1906 р., та формування у суспільстві поваги та довіри до парламенту [24, с. 1]. В інших публікаціях неодноразово наголошено на необхідності сформувати

компетентний законодавчий орган, здатний вирішити наболілі соціально-економічні питання, насамперед аграрне [23, с. 1].

Важливий інформаційний потенціал має стаття «Потреба реформи державної ради» (№ 86 від 16 квітня 1906 р.), позаяк містить інформацію про труднощі державотворення у російській імперії, зокрема свідому діяльність чиновництва, спрямовану на позбавлення Державної думи її реальних повноважень. У ній відображено погляди автора щодо необхідності творення конституційного устрою та шляхів формування Державної ради імперії на основі розширення виборчих прав земств і представництва від усіх народів. У статті знаходимо запропоновану Б. Грінченком формулу стабільного державного устрою: «Місцеве самоврядування для кожного народу в Росії, між іншим і нашого українського, – з своїм окремим національним сеймом, вибраним всенародним, рівним і таємним голосуванням; державна дума вибрана таким же голосуванням; – державна рада з послів од національних сеймів» [6, с. 1].

Кілька публікацій письменника містять цікаві відомості про різноманітні заходи протидії виборам до Першої Державної думи. Так, у замітці «Народне вимагання» знаходимо інформацію про ув'язнення представника до парламенту від Чернігівщини Я. Гужовського, а у статті «Се виборці, а не арештанти» – повідомлення про численні факти свавілля місцевих чиновників щодо організації зборів селян-виборщиків у Вільно, Оренбургській волості та загалом по імперії [7, с. 1; 9, с. 1]. Ще одна замітка, що має заголовок-питання «Коли ж зрозуміють?» містить відомості про обшук петербурзькою поліцією двох обранців до державної думи на міському вокзалі та поширення поміщиками неправдивих чуток серед селян на Лубенщині з метою зірвати збори виборщиків [12, с. 1]. Проблема перманентного негативного ставлення російських чиновників до конституційних прав і свобод також становить зміст замітки «Хто кого повинен слухати» [10, с. 1].

Окремі статті Б. Грінченка містять гостру критику діяльності російського уряду в цілому та окремих міністрів зокрема. У публікації із запальним заголовком «Хай їдуть!» публіцист негативно оцінив політику голови Кабінету міністрів С. Вітте та міністра внутрішніх справ П. Дурново. А стаття «Так далі бути не може!» містить відомості про вимоги відставки уряду, що набули поширення в українському суспільстві. Автор цілком їх підтримував, констатувавши неефективність роботи установи, її нездатність вирішити найважливіші проблеми державного управління, і, водночас, небажання урядовців залишати владні посади [10, с. 1; 13, с. 1]. У замітці «Міністерські реформи» знаходимо критичну оцінку намірів та планів новообраного міністерства внутрішніх справ імперії,

очолоного П. Столипіним. Б. Грінченко зазначив, що нові урядовці анонсували затвердження конституційних законів та проект аграрної реформи, але при цьому мали місце конкретні прояви реакційної політики останніх (арешти, конфіскації та заборона часописів, ліквідація товариств та установ тощо). Нове міністерство названо бюрократичним та незацікавленим у модернізації держави, а зміст публікації свідчить про недовіру автора до нього. Він був переконаний, що без обрання парламенту в країні пануватиме самодержавна бюрократична сваволя і «через те – страшенна колотеча» [17, с. 1].

Цікавою за змістом є замітка «Під яким законом», позаяк містить інформацію про атмосферу в Україні та імперії після ліквідації царем Першої Державної думи. Б. Грінченко зазначив, що в газетах почали з'являтися дописи-чутки про зміни виборчого закону та видання так званих «дочасних правил», які можуть скасувати всі парламентські здобутки попередніх місяців. Автор намагався пояснити читачам суть та значення згаданих правил відповідно до норм існуючих у державі законів [16, с. 1].

Безперечно важливий інформаційний потенціал мають вміщені у часописі «Громадська думка» публікації Б. Грінченка, присвячені актуальним проблемам українського національного руху початку ХХ століття. Національне питання завжди перебувало у фокусі уваги дослідника. Формування та діяльність українських політичних партій, участь українців у роботі Державної думи, необхідність консолідації національної інтелігенції стали об'єктом роздумів Бориса Дмитровича. Заслуговує на увагу стаття «Партія чи партії?», у якій автор пояснив читачам суть та мету українського національного руху та особливості діяльності політичних партій як його складової. Щиро обурений повідомленням, у київській газеті «Свободная мысль», про вимоги української партії щодо автономії Малоросії, він доводив: «Українці – не партія. Українці – народ. Українці – нація» [8, с. 1]. Борис Дмитрович наголосив, що український рух являє собою боротьбу 30-мільйонного народу, який домагається законного забезпечення його національних прав, а не презентований діяльністю однієї політичної сили. У статті містяться коротка інформація про різноманітність та основні відмінності українських партій початку ХХ ст.

Коротка замітка «Даваймо про себе знати!» містить фрагментарні відомості про вибори до Першої Державної думи, зокрема статистику кількості обраних виборців різних національностей. Публіцист висловив обурення, що при веденні таких підрахунків російські, та й подекуди й українські, часописи називають українських обранців росіянами. Зміст замітки – це палкий заклик до представників від України об'єднатися у парламентську громаду (клуб), щоб у майбутньому парламенті

чітко презентувати не лише вимоги, але й «національне обличчя» свого народу [11, с. 1]. Продовжуючи тему виборів, Б. Грінченко аналізував програми українських депутатів. Стаття «Українські послы в думі», опублікована 30 квітня 1906 р. у числі № 98, дає можливість дізнатися про основні напрями роботи новообраного російського парламенту та соціально-політичний склад представників України у ньому. Зокрема наголошено, що інтереси українського народу представляли представники Української демократично-радикальної партії та депутати від робітництва й селянства. Названо пріоритетні напрями роботи законодавчого органу – парламентська реформа, конституційні права, амністія, відповідальність міністрів. Автор зазначив, що вимоги українських представників щодо вирішення аграрного й робітничого питань, і найголовніше національно-територіальної автономії, можуть вестися, а тому праця в парламенті потребуватиме від українських політиків значних зусиль і наполегливості.

У інших статтях письменника міститься аналіз намірів селян-українців заснувати у Державній думі фракцію Української демократично-радикальної партії та огляд першого прийнятого російським парламентом закону, відповідно до якого має бути скасовано смертну кару [14, с. 1; 15, с. 1]. Важливий інформаційний потенціал має публікація у заголовку якої питання – «Що у нас на черзі?». У ній зафіксовано інформацію про зміну тактики українців під час виборів до нової Державної думи та пропозиції консолідації навколо двох ключових вимог – досягнення національної автономії та вирішення аграрного питання. Автор зазначав, що у Другій державній думі має бути створена українська громада, що відстоюватиме інтереси селянства, тобто максимальну увагу приділятиме земельним справам. Також він наголосив, що необхідним елементом підготовки до нових виборів є широка просвітницька робота, з метою формування національної самосвідомості селян-виборців, тобто переконання їх у тому, що «рішити добре земельну справу без національно-територіальної автономії України неможливо» [18, с. 1].

Нагальність здійснення аграрної реформи та свідомо протидія цьому з боку міністрів російського уряду – ще одна тема статей Б. Грінченка. У публікації «Міністри говорять про землю» (№ 116 від 21 травня 1906 р.) він проаналізував промову у Державній думі міністра земельних справ О. Стишинського, який виступив проти викупу землі поміщиків у державний фонд. У статті міститься гостра критика політики урядовця за небажання розуміти нагальні потреби селянства та свідоме затягування вирішення проблеми. Також письменник аналізував особливості організації трудової еміграції українців у період Столипінської аграрної реформи, свідчення чого є замітка «Ми не хочемо

на Сибір» у 114 числі часопису (від 14 травня 1906 р.).

Шпальти газети «Громадська думка» стали простором для презентації педагогічних поглядів Б. Грінченка, адже освіта, рідною мовою, як основа формування самосвідомості українців, завжди була метою української інтелігенції на початку ХХ ст. У його статтях, насамперед, знаходимо інформацію про необхідність запровадження в освітній процес української мови, а також численні рекомендації про шляхи творення системи українського шкільництва. У передовиці без заголовка, опублікованій у 27 числі часопису (від 8 лютого 1906 р.), він повідомив читачам про поширення у пресі новин щодо запровадження в російській імперії нового закону про загальну народну освіту. Досвідчений педагог щиро цьому радів і водночас переймався, що «не вийде того добра, яке повинно було б вийти». Зі змісту публікації дізнаємося про основні підвалини нової школи, які, на думку Б. Грінченка, забезпечать створення ефективної освітньої моделі. Це навчання рідною мовою, модернізація освітніх програм, зокрема запровадження у початковій ланці освіти уроків географії та історії України, занять, спрямованих на формування пізнавального інтересу та критичного мислення учнів, безоплатність навчання у початковій школі, скасування іспитів при вступі до середніх навчальних закладів, доступність, загальнообов'язковість та безстановість шкільної освіти, створення самоврядних крайових інституцій для управління освітою на місцях. У іншій статті (№ 42 від 23 лютого 1906 р.), аналізуючи урядовий дозвіл навчання національними мовами у Балтійському краї, Б. Грінченко відповів на запитання «Через що треба дітям учитися рідною мовою?». Він зазначив, що це одне із першочергових завдань української інтелігенції ще від середини ХІХ ст. Ще одна стаття (№ 35 від 16 лютого 1906 р.) – детальний екскурс про стан та умови розвитку освіти у Наддніпрянщині та загалом у російській імперії упродовж останніх років (1905-1906 рр.). У публікації зафіксовано відомості про проблеми, що призводять до занепаду, а то й повного припинення, національного просвітницького руху.

Важливий інформаційний потенціал має стаття Б. Грінченка «Якої нам треба школи», вміщена у трьох числах часопису «Громадська думка» (№ 5-7) і чи не єдина, підписана прізвищем автора. У ній знаходимо обґрунтування необхідності творення національної системи освіти, адже виховання та навчання за чужою, хоч і досконалою, педагогічною системою є неприйнятним та може бути прирівняне до життя за зразком чужих народів. На основі порівняльного аналізу західно-європейських освітніх традицій, доведено право української школи на самобутність та розкрито значення для дітей якісної освіти рідною мовою:

«рідна школа легко й швидко навчатиме наші діти, а потім вони ще й далі вчитимуться з усяких наукових книжок, писаних нашою мовою; а всякі громадські й урядові справи умітуть вони краще впорядковувати, ніж тепер, бо раз, що самі будуть розумніші, освіченіші, а друге, незрозуміла мова не буде їм перешкоджати тямити ті справи» [2, с. 3]. У статті автор піднімає важливу проблему використання мови як засобу розмежування народу, наголосивши, що українська мова на початку ХХ ст. була поширена переважно серед селянства та робітництва, а натомість освічена інтелігенція, мешканці міст надавали перевагу російській. Стаття містить аналіз об'єктивних причин такої ситуації в Україні. Наприкінці публікації зазначено основні виклики, що постали перед українським національним рухом, зокрема освітянами: «Нам треба зараз же науки української мови, історії українського письменства, історії українського народу і українського народознавства по гімназіях та університетах» [3, с. 3]. Зміст статті свідчить, що для автора було дуже важливо забезпечити єдність та комплексність творення системи освіти, коли паралельно модернізуються всі її ланки. Ключовою умовою цього названо самовіддану працю української інтелігенції та її безпосередню консолідацію з народом.

Означена тема знаходить своє продовження у великій за обсягом публікації «Народні вчителі і українська школа», що упродовж липня 1906 р частинами друкувалася на шпальтах семи чисел газети «Громадська думка» (№№ 168-170, 172-175). У статті обґрунтовано значення української мови як основи взаєморозуміння та злагоди в суспільстві, а також засобу відображення думок та духовного досвіду народу. Б. Грінченко заперечував поділ мови на «панську» чи «мужицьку», «сільську» чи «міську», а також наголошував на важливості підготовки національно свідомих педагогічних кадрів. «Без народної мови нема і не може бути народної просвіти. А зробити се велике діло можна тільки тоді, коли вчителі будуть свідомими українцями і вчитимуть у вільній народній українській школі», – резюмував свої роздуми автор [4, с. 1]. Публікація також містить цінні відомості щодо видання навчальної літератури українською мовою та історичний експертський розгляд української освіти.

Тематика збереження рідної мови як засобу національної єдності українців знаходить своє відображення і у літературознавчій замітці Бориса Дмитровича «Шевченкові роковини», опублікованій у 45 числі часопису від 26 лютого 1906 року. Редакційний колектив присвятив його пошануванню пам'яті Кобзаря у 45-ту річницю смерті. Письменник зазначив, що українська інтелігенція, робітництво та селянство повинні спілкуватися однією мовою, щоб усвідомити шляхи творення справедливого суспільного устрою.

На сторінках «Громадської думки» опубліковано одну біографічну статтю Бориса Дмитровича. Вона є складовою тематичного циклу «Посли державної думи», присвяченого українцям-депутатам першого російського парламенту. Ця публікація є важливим джерелом дослідження біографії та громадсько-політичної діяльності юриста з Чернігівщини Іллі Шрага [5, с. 1-2].

Також у щоденній українській газеті вміщено два літературних твори та одну науково-популярну працю Б. Грінченка. Це оповідання сатиричного змісту «Сам собі пан» (№№ 39, 40, 41 від 20-22 лютого 1906 р.), нарис, написаний на основі реальних подій початку російської демократичної революції 1905-1907 рр. «9 січня» (№ 9 від 11 січня 1906 р.), а також науково-популярна праця «Оповідання з української старовини». Остання, була опублікована упродовж лютого-серпня 1906 р. у 12 числах часопису та містила цікаві відомості про ключові події історії України від найдавніших часів до середини ХІV століття (№№ 29,30, 36, 53, 54, 61, 62, 83, 106,170, 176, 182). За жанром вона наближена до історичного роману.

Заслужують на увагу публікації Б. Грінченка у рубриці «Бібліографія». Їх вдалося виявити дві у числах 165 та 189 часопису. Перша є позитивним відгуком на підручник Т. Норицького «Грамматика (Український буквар) з малюнками», а інша – огляд перекладу «Який буває державний лад», опублікованого М. Грінченко.

Висновки. Отже творча спадщина українського письменника, громадського діяча, педагога Б. Грінченка на шпальтах часопису «Громадська думка» тематично різноманітна та присвячена актуальним проблемам громадсько-політичного та культурного життя України початку ХХ століття. Статті, замітки, повідомлення мають високий рівень інформаційного потенціалу та дають можливість дослідити політичні та суспільні виклики, що постали перед українцями упродовж 1905-1906 років: участь у виборах до парламенту, формування змін суспільного устрою, перші кроки до реалізації конституційних законів, вирішення аграрного та національного питань, шляхи творення національної школи. Зміст публікацій дозволяє сформулювати уявлення про умови, в яких довелося жити та працювати українській інтелігенції, мету її діяльності, а також протиріччя, що були властиві українству і гальмували процес консолідації української нації. Окрім того, творчий доробок Б. Грінченка на шпальтах часопису «Громадська думка» – важливе джерело для дослідження його власних поглядів та громадсько-політичної діяльності. Зміст публікацій свідчить, що письменник був непересічною особистістю епохи – діяльною, небайдужою, здатною просто та доступно пояснити власні переконання оточуючим та самовіддано працювати для українства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Грінченко Б. Д. Зібрання творів. Педагогічна спадщина: в 2-х книгах / упоряд.: В. Огнев'юк, О. Мислива та ін. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. Кн. 2. 422 с.
2. Грінченко Б. Якої нам треба школи. *Громадська думка*. 1906. 6 січня (№ 6). С. 2-3.
3. Грінченко Б. Якої нам треба школи. *Громадська думка*. 1906. 6 січня (№ 7). С. 2-3.
4. Грінченко Б. Народні вчителі і українська школа. *Громадська думка*. 1906. 30 липня (№ 175). С. 2-3.
5. Грінченко Б. Ілля Шраг, посол до державної думи од Чернігівщини. *Громадська думка*. 18 квітня (№ 87). С. 1-2.
6. Грінченко Б. Потреба реформи державної ради. *Громадська думка*. 1906. 16 квітня (№ 86). С. 1.
7. Грінченко Б. Народне вимагання. *Громадська думка*. 1906. 18 квітня (№ 87). С. 1.
8. Грінченко Б. Партія чи партії? *Громадська думка*. 1906. 19 квітня (№ 88). С. 1.
9. Грінченко Б. Се виборці, а не арештанти. *Громадська думка*. 1906. 21 квітня (№ 90). С. 1.
10. Грінченко Б. Хто кого повинен слухати. Нехай ідуть! *Громадська думка*. 1906. 23 квітня (№ 92). С. 1.
11. Грінченко Б. Даймо про себе знати! *Громадська думка*. 1906. 26 квітня (№ 94). С. 1.
12. Грінченко Б. Коли ж зрозуміють. *Громадська думка*. 1906. 29 квітня (№ 97). С. 1.
13. Грінченко Б. Так далі бути не може. *Громадська думка*. 1906. 25 травня (№ 118). С. 1.
14. Грінченко Б. Перший закон державної думи. *Громадська думка*. 1906. 23 червня (№ 143). С. 1.
15. Грінченко Б. Шлях показано. *Громадська думка*. 1906. 9 липня (№ 157). С. 1.
16. Грінченко Б. Під яким законом. *Громадська думка*. 1906. 12 липня (№ 159). С. 1.
17. Грінченко Б. Міністерські реформи. *Громадська думка*. 1906. 18 липня (№ 164). С. 1.
18. Грінченко Б. Що у нас на черзі? *Громадська думка*. 1906. 19 липня (№ 165). С. 1.
19. *Громадська думка*. Щоденна політична, економічна і літературна газета. 1905-1906 рр. Анотований систематичний покажчик / упоряд.: І. Старовойтенко, Ю. Горбач, Л. Кузьменко. Київ: Темпора, 2011. 454 с.
20. *Громадська думка*. 1905. 31 грудня (№ 1). 4 с.
21. *Громадська думка*. 1906. 11 січня (№ 9). 4 с.
22. *Громадська думка*. 1906. 12 січня (№ 10). 4 с.
23. *Громадська думка*. 1906. 22 січня (№ 19). 4 с.
24. *Громадська думка*. 1906. 25 січня (№ 21). 4 с.
25. Чикаленко Є. Спогади (1861-1907) : документально-художнє видання. Київ: Темпора, 2003. 416 с.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ІГОР НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ USE OF EDUCATIONAL GAMES IN ENGLISH LESSONS FOR THE FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE OF SENIOR SCHOOL STUDENTS

Стаття присвячена використанню навчальних ігор для формування лексичної компетентності учнів старшої школи. Вважається, що комунікативний підхід до навчання мови є одним із найефективніших методів навчання англійської мови та розвитку комунікативних здібностей учнів. Часто використовують ігри, які за своєю суттю є комунікативними і вважаються ефективними у розвитку лексичних знань. Проте вчителі старшої школи зазвичай уникають ігрової діяльності на уроках з англійської мови, зосереджуючи свою увагу на лексико-граматичних вправах, вважаючи їх більш ефективними у засвоєнні іноземної лексики. Для цього в даній праці розглянуто попередні дослідження українських та іноземних педагогів стосовно використання навчальних ігор на уроках іноземної мови в старшій школі, виділено переваги та недоліки ігрової діяльності в старшій школі та умови використання навчальних лексичних ігор. Наведено приклади щодо використання ігор, які підходять для всіх рівнів знань. Ігри дозволяють зробити навчання більш цікавим і захоплюючим, підвищити мотивацію учнів до вивчення англійської мови, а також сприяють кращому засвоєнню нових лексичних одиниць. Для того, щоб виділити різницю між просто грою та навчальною грою у статті перераховано цілі навчальної гри. У статті зібрано класифікацію навчальних ігор для формування лексичної компетентності на уроках з іноземної мови, а також рекомендації щодо їх вибору та проведення, перераховані умови для успішного проведення навчальних ігор з іноземної мови. В статті запропоновано використання, комп'ютерних технологій, медіа додатків та веб-сайтів, що також пропонують ряд лексичних ігор для учнів старшої школи. Результати дослідження дозволяють говорити про доцільність використання навчальних ігор для формування лексичної компетентності з іноземної мови учнів старшої школи.

Ключові слова: навчальні ігри, ігрова діяльність, лексична компетентність, комуніка-

тивний підхід, види лексичних ігор, уроки з іноземної мови.

The article is devoted to the use of educational games for the formation of lexical competence of high school students. It is believed that the communicative approach to language learning is one of the most effective methods of learning English and developing students' communicative abilities. Games are often used, which in their essence are communicative and are considered effective in the development of lexical knowledge. High school teachers usually avoid game activities in English lessons, focusing their attention on lexical and grammatical exercises, considering them more effective in learning foreign language vocabulary. For this purpose, this work examines previous studies of Ukrainian and foreign teachers regarding the use of educational games in foreign language lessons in high school, highlights the advantages and disadvantages of game activities in high school and the conditions for using educational lexical games. The examples of how to use games that are suitable for all skill levels have been given in the work. Games allow you to make learning more interesting and exciting, increase students' motivation to learn English, and contribute to better assimilation of new lexical units. In order to highlight the difference between a simple game and an educational game, the article lists the goals of an educational game. The article collects the classification of educational games for the formation of lexical competence in foreign language lessons, as well as recommendations for their selection and implementation, the conditions for successful implementation of foreign language educational games have been listed. Suggestions of the use of computer technology, media applications and websites that offer a number of vocabulary games for high school students have been listed. The results of the study allow us to talk about the expediency of using educational games for the formation of lexical competence in a foreign language of high school students.

Key words: educational games, game activity, lexical competence, communicative approach, types of lexical games, foreign language lessons, types of lexical games.

УДК 37.01:373.016:811.111:[373.091.33-027.22:796]:316.77-043.83-027.63(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.8>

Бедевельська М.В.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри англійської мови та літератури, з методиками навчання Мукачівського державного університету

Ньорба А.В.,

студентка II курсу магістратури гуманітарного факультету Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Формування лексичної компетенції на уроках з англійської мови є одним з найважливіших та складніших завдань для вчителя старших класів. Адже лексична база – це те, що надає учням змогу висловлювати свою думку іноземною мовою та є головним завданням навчання іноземної мови у старшій школі. Базовий загальноосвітній рівень згідно навчальної освітньої програми

10-11 класів (2023 р.) з іноземної мови, передбачає оволодіння учнями іноземною мовою, який забезпечує сформованість у них іноземної комунікативної компетентності на рівні незалежного користувача. Прорблема в тому що учні старших класів вже мають сформований лексичний мінімум і вважають, що його достатньо для спілкування іноземною мовою, і більшість учнів не намагаються збагатити свою лексику вивченням

нових іноземних слів. Для цього педагоги розглядають комунікативний підхід у вивченні іноземної мови, як один з найкращих для формування лексичної компетентності. У комунікативному підході вітчизняні та зарубіжні вчені неодноразово підкреслюють значення ігрової діяльності учнів початкової та старшої школи. Тому в даній статті розглядається використання навчальних ігор як складника формування лексичної компетентності учнів старшої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Ще В.О. Сухомлинський писав, що без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку: «Гра – це величезне світле вікно, через яке духовний світ дитини вливається в життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. К.Д. Ушинський, автор теорії духовного розвитку дитини в грі, уперше висунув ідею про використання гри в загальній системі виховання, у справі підготовки дитини через гру до трудової діяльності. Використання навчальної гри розглядають сучасні українські педагоги. Так, Шваріна Т. М. Визначає Ігрову діяльність як основну у навчанні іноземної мови дітей дошкільного віку. Камінська Н.О. акцентує увагу ігрової діяльності на уроках англійської мови для учнів початкової та середньої школи. О. І. Близняк та Л. С. Панова, відзначають, що ігри сприяють розвитку іншомовних комунікативних навичок учнів, покращуючи їхнє сприйняття, пам'ять, мислення, уяву та емоції. Разом з тим, ця навчальна діяльність забезпечує умови для іншомовного спілкування, формування нових знань, спонукаючи учнів до активності, дисциплінованості, спостережливості та уважності. Пренський М. (2001) у своїй праці «Навчання на основі цифрових ігор» досліджує вплив цифрових ігор на процес навчання та розвитку мовних навичок учнів. Міллер, М., і Хегельхаймер, В. (2006). Розглядають впровадження автентичних комп'ютерних симуляторів у класі. Сайкс, Дж. М. та Рейнхардт, досліджують використання цифрових ігор у другій іноземній мові та досліджують вплив ігрового підходу на мовне навчання. Ендрю Райт, Девід Беттерідж, Майкл Бакбі в своїй праці «Ігри для вивчення мови» визначають гру як діяльність, яка часто є розважальною та захоплюючою складною, проте – дієвою, у якій учні грають і зазвичай взаємодіють з іншими, при цьому вчаться новому. [8, 1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Хоча, використання навчальних ігор у вивченні іноземної мови розглядалось багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими, вчителі старшої школи, все ж таки, уникають навчальні ігри, надаючи перевагу так як вважають їх більш ефективними у вивченні лексики. Оскільки хід ігор не можливо спланувати стовідсотково, вчитель повинен

витратити більше часу для їх підготовки. В даній статті підібрано матеріал, який допоможе знайти переваги використання ігрової діяльності на уроках іноземної мови.

Формулювання цілей статті (постановка завдання)

Головним завданням цієї роботи є дослідження використання навчальних ігор в старшій школі та розкрити значення гри на уроках англійської мови для формування лексичної компетентності з англійської мови учнів старшої школи. Знання іноземної мови асоціюється із знанням слів, у той час як володіння мовою – з лексичними навичками, які й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Отже, лексичні навички варто розглядати як найважливіший і невід'ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування є метою навчання лексичного матеріалу.

Виклад основного матеріалу.

Використання лексичних ігор на уроках іноземної мови в старших класах може бути дуже ефективним методом навчання. Такі ігри сприяють активізації лексичного запасу учнів, покращенню їхньої лексичної компетенції та розширенню словникового запасу. Ігри можна класифікувати згідно декількох принципів. Хадфілд Дж. розділяє мовні ігри на дві великі підкатегорії: лінгвістичні (направлені на правильне використання граматичних форм, орфоєпії тощо) та комунікативні (направлені на успішний обмін інформацією) [4; 5]. Провідні психологи та педагоги виділяють такі переваги використання навчальних ігор як:

1.Мотивація: Ігрова форма навчання зазвичай стимулює зацікавлення учнів і робить процес навчання більш захоплюючим. Вони активно беруть участь у грі, конкурують між собою та зосереджуються на завданнях, що сприяє підвищенню їхньої уваги та сприйнятті нових слів та фраз.

2.Активне використання мови: лексичні ігри спонукають учнів використовувати нові слова та фрази у практичних ситуаціях. Вони навчають учнів висловлювати свої думки, задавати запитання та спілкуватися з іншими учнями. Це сприяє розвитку комунікативних навичок та впевненості в мовленні.

3.Засвоєння лексики в контексті: навчальні ігри допомагають вивчати нові слова та вирази в контексті, що полегшує їх розуміння та запам'ятовування. Учні бачать, як і коли використовувати ці слова, що робить навчання більш зрозумілим та прикладним.

4.Варіативність: Існує безліч різних лексичних ігор, що дозволяє використовувати різні підходи до навчання. Ви можете використовувати ігри, такі як "Міміка", "Вгадай слово", "Хто я?" та багато інших. Це дозволяє диференціювати процес навчання та забезпечувати учнів з різними рівнями володіння мовою.

5. Забезпечення практики: ігрова діяльність надає учням можливість багаторазово використовувати нові слова та фрази, що зміцнює їхнє запам'ятовування. Чим більше учнів будуть використовувати нову лексику у різних контекстах, тим краще вони її засвоять. [3; 8].

Навчальна гра сприяє виконанню важливих методичних задач на уроках англійської мови в старшій школі:

- створення психологічної готовності дітей до мовного спілкування;

- забезпечення природньої необхідності багаторазового повторення учнем мовного матеріалу;

- тренування учнів у вигляді потрібного мовного варіанта, що є підготовкою до непередбачуваних ситуацій спілкування взагалі.

Використання гри під час іноземної мови сприяє мимовільному запам'ятовуванню мовного матеріалу й формуванню міцних навичок усного мовлення. Вона, з одного боку, сприяє активізації емоцій та емоційної пам'яті, з іншого – містить необхідні для навчання одиниці монологічного та діалогічного мовлення. Гра може бути гарним матеріалом для введення, закріплення та подальшої активізації роботи учнів з навчальним матеріалом, але обов'язково повинна бути невід'ємною частиною методичної організації навчального процесу. [4].

Для вчителя навчальна гра-це по-перше вправа. Заздалегідь вчитель повинен визначити, яку навчальну ціль матиме та чи інша гра, але вчитель не повинен в жодному разі показувати учням, що його цікавить другий план, бо гра перейде в звичайну вправу.

Навчальні ігри можуть дати досить великий внесок у формуванні лексичної компетенції учнів старшої школи. Ігри можуть покращити спілкування та співпрацю учнів один з одним. Також навчальні ігри слугують механізмом який виявляє слабкі місця у лексичному матеріалі та потребу у виправленні. Крім того, ігри можна використовувати на будь-якому етапі уроку: на початку, щоб діагностувати, що учні можуть, а що не можуть робити; під час уроку з метою практики мови; або в кінці як підкріплення та «винагорода». Використовуючи навчальні ігри, вчитель заохочує учнів висловлювати свої ідеї з певною метою, і вони можуть використовувати різні типи ігор, різні етапи та різний лексичний матеріал, що підходять для різних типів вивчення мови.

Використання гри під час занять з іноземної мови сприяє мимовільному запам'ятовуванню мовного матеріалу й формуванню міцних навичок усного мовлення. Вона, з одного боку, сприяє активізації емоцій та емоційної пам'яті, з іншого – містить необхідні для навчання одиниці монологічного та діалогічного мовлення. Гра може бути гарним матеріалом для введення, закріплення

та подальшої активізації роботи учнів з навчальним матеріалом, але обов'язково повинна бути невід'ємною частиною методичної організації навчального процесу.

Навчальні ігри відрізняються від розважальних тим, що мають вузьку методичну ціль. Але для учнів навчальна гра залишається розвагою, тренування відкладається на другий план. Цілі лексичних ігор – засвоїти найпростіші мовленнєві зразки на всіх етапах навчання. Гра дає можливість учням багаторазово повторити словосполучення, вислови, приказки тощо.

Навчальні лексичні ігри мають такі цілі:

1. Тренувати учнів у використуванні лексику у ситуаціях наближених до реальності;

2. Активізувати мовленнєву та розумову діяльність учнів;

3. Розвивати мовленнєву реакцію учнів;

4. Познайомити учнів з співвідносністю слів;

Важлива також ретельна підготовка для проведення ігор з англійської мови. При організації ігрової діяльності на уроках англійської мови з учнями старшої школи важливо дотримуватись етапів проведення гри, а саме:

- 1) підготовчий, де визначається тема, проблема, ситуація для обговорення.

Вчитель обгрунтовує мету та зміст гри, а також передбачає перелік знань, умінь та навичок, набути яких учні повинні у ході гри;

- 2) організаційний – на цьому етапі розподіляються ролі, проводяться

консультації з учнями щодо виконання їх ролей;

- 3) змістовно-діяльнісний – це власне хід гри;

- 4) підсумково-аналітичний – обговорюються і оцінюються результати гри, експерти підсумовують хід і зміст гри, виконання ролей.

Але в грі важливо те, як вчитель зуміє зацікавити і захопити грою учнів. Це одна з найважливіших рис гри, особливо для учнів старшої школи. Також в старшій школі вчителі можуть використовувати комп'ютерні навчальні ігри, як домашнє завдання для вивчення лексики.

В старшій школі доцільним є впровадження сучасних технологій до формального освітнього процесу, що дозволить вдосконалити процес формування лексичної компетентності в учнів, завдяки інноваційним технологіям всепоглинаючого вивчення англійської мови (традиційного, електронного та мобільного навчання). Digital Game-Based Learning – це стратегічний і тактичний посібник із новітньої тенденції в електронному навчанні – поєднання вмісту з відеоіграми та комп'ютерними іграми для більш успішного залучення «покоління ігор» молодше 40 років. Пренський повністю досліджує концепцію цифрового ігрового навчання, включаючи такі теми, як змінилися учні, чому цифрове ігрове навчання є ефективним, моделювання та ігри, скільки це коштує

та як переконати керівництво. Завдяки понад 50 тематичним дослідженням і прикладам, він графічно ілюструє, як і чому навчання за допомогою цифрових ігор працює для учнів різного віку в усіх галузях, функціях і предметах. [8].

Застосовувати можна онлайн платформи для вивчення іноземної лексики у старших класах. Корисними будуть такі ресурси як

www.gamestolearnenglish.com/fast-english

www.eslgamesplus.com

<https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/parents-and-children/your-childs-interests/learn-english-through-games/>

Duolingo: Duolingo – це безкоштовна платформа, яка пропонує ігровий підхід до вивчення мови. Учні можуть виконувати різноманітні завдання, грати в ігри та змагатися з іншими користувачами, щоб покращити свої навички.

Тому доцільно використовувати і онлайн платформи як ігровий момент, для заохочення учнів старшої школи у вивченні англійської мови. Такий підхід точно урізноманітнить навчання та забезпечить хороший результат у вивченні нової лексики.

Форми ігор надзвичайно різноманітні: використовується увесь арсенал, накоплений людьми. У шкільній практиці вже давно використовуються різноманітні навчальні ігри. Різні вчені класифікують ігри за різними аспектами, але разом з тим, всі вони виділяють такий вид як лексичні ігри.

Провідні видавництва Longman, Oxford та Cambridge є видатними видавництвами, які спеціалізуються на виданні підручників з вивчення англійської мови. Вони також мають ігрові ресурси для покращення лексичних навичок.

Наприклад, Longman Vocabulary Games: Longman має серію ігор, які допомагають у поповненні словникового запасу. Наприклад, "Picture Dictionary" – це гра, де ви повинні знайти та вибрати правильне слово, щоб відповісти на питання або описати зображення.

Oxford Online English: Oxford пропонує безліч безкоштовних відеоуроків та вправ для покращення англійської мови. Вони мають різноманітні ігри, такі як "Word Challenge", "Vocabulary Builder" та "Hangman", які допомагають закріпити та розширити лексичний запас.

Cambridge English Online: Cambridge має онлайн-ресурси для вивчення англійської мови, які включають ігри та вправи на різні теми. Наприклад, "Word Up" – це гра, в якій ви повинні знайти відповідне слово або вираз для завдання, що дано.

Ці видавництва також мають багато інших ресурсів, включаючи підручники, робочі зошити та онлайн-платформи для навчання, в яких використовуються навчальні ігри для вдосконалення лексичних навичок.

До навчальних ігор також є вимоги, які потрібно враховувати перед використанням їх на уроках у старшій школі. Рівень складності інтерактивного елементу повинен відповідати колективу. Занадто проста гра – не зацікавить та не зможе викликати у групи бажання змагатися та активно брати участь. Занадто складна – демотивує, адже, навіть якщо є бажання отримати гарну оцінку та залучитися до роботи в аудиторії, учні просто не будуть брати участь у такій грі. Ігри повинні бути не тільки доцільними згідно з планом, а й викликати інтерес у учнів. Важливо відчувати баланс та не змусити дітей нудьгувати від інтерактивних завдань. Необхідна зміна активності. Вчитель не зможе утримувати увагу групи протягом заняття, якщо все воно буде побудоване на іграх. Потрібно врахувати готовність учнів до участі у грі (кожний учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити мету її, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі у грі). Однією з вимог до проведення навчальних ігор – це є забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом та чітка постановка завдань гри пояснення гри – зрозуміле, чітке. Складну гру слід проводити поетапно, поки учні не засвоять окремі дії, а далі можна пропонувати всю гру і різні її варіанти. Дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, оцінювати. Не можна допустити приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінки за поразку в грі, глузування тощо).

Доцільно розсадити учнів (звичайно непомітно для них) так, щоб за кожною партою сидів учень сильніший, а другий – слабший. У такому разі ігри між сусідами по парті проходять ефективніше і постійно контролюються сильнішими. Розсадити учнів по рядах парт треба так, щоб рівень їхніх знань і розумового розвитку був приблизно однаковим, щоб шанс виграти мав кожен ряд учнів.

Гра повинна стимулювати мотивацію навчання, викликати в школярів інтерес і бажання гарно виконати завдання, її варто проводити на основі ситуації, адекватної реальної ситуації спілкування.

Гра організовується таким чином, щоб учні могли в активному спілкуванні, з максимальною ефективністю використовуючи мовний матеріал, що відпрацьовується.

Висновки

Навчальні ігри можуть бути ефективним інструментом для формування лексичної компетентності на уроках англійської мови у старшій школі. Такі ігри стимулюють інтерес до вивчення нових слів, розвивають словниковий запас, поліпшують розуміння контексту і розвивають навички використання слів у практичних ситуаціях. Ігри є ситуативними мовленнєвими вправами, під час яких учні використовують вивчені лексико-граматичні структури, а також розширюють свою уяву

та творчі здібності. Отже, використання лексичних ігор з метою розвитку діалогічних умінь учнів має багато переваг: залучення до роботи усього учнівського колективу, створення позитивної та дружньої атмосфери в класі, можливість для кожного учня проявити свої творчі здібності, навички та вміння, покращити вимову та розширити словниковий запас. Проте, найголовнішим є те, що учні навчаються діалогічному мовленню, вчать говорити іноземною мовою, а, головне, висловлюють власне бажання до спілкування на уроці. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку, складуть рекомендації щодо розробки конспектів уроків англійської мови, метою яких є навчання діалогічному мовленню учнів середньої школи, з використанням різних видів навчальних ігор, та ігор з використанням цифрових технологій. Ігри мотивують як дорослих так і дітей висловлювати свою думку та допомагають забути те, що їхнє мовлення оцінюють та допомагають долати страх перед вживанням іншомовної лексики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Близнюк О. І., Панова Л. С. Ігри у навчанні іноземних мов: посібник для вчителів іноземних мов. Київ: Освіта, 1997. 64 с.
1. 2 Камінська Н. О. Ігрові моменти на уроках англійської мови. Тернопіль: Підручники і посібники 2009. 80 с.
2. Климишина Н. А. Усі уроки англійської мови. Перший клас. Харків: Видавнича група «Основа», 2012.
3. Павлюк А. В. 200 ігор на уроці англійської мови. Тернопіль: Мандрівець, 2003.
4. Стом О. Ю., Рудь С. В. Навчальні ігри в початковій і середній школі. Харків: Видавнича група «Основа», 2010.
5. Стронін М. Ф. Навчальні ігри на уроках англійської мови. Москва: Просвіта, 1981.
6. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посібник. Київ: Вища школа, 2004. 207с.
7. Wright A., Betteridge D., Buckby M. Games for Language Learning Third Edition. Cambridge University Press, 2006.
8. Hadfield J. Advanced Communication Games. Edinburgh: Pearson PTR, 1997. 106 p.
9. Jacobs G. Cooperative learning. URL: <http://www.georgejacobs.net/cooperative.htm>.
10. Littlewood W. Communicative Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 122 p.
11. Miller M., Hegelheimer V. The Sims Meet ESL: Incorporating Authentic Computer Simulation Games into the Classroom. *Proceedings of the 23rd Annual Conference on Computer Assisted Language Learning*. 2006. P. 405-413.
12. Prensky M. Digital game-based learning New York ACM. *Computers in Entertainment*. 2003. Vol. 1, No. 1.

«КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ» В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

“CULTURE OF COMMUNICATION” IN THE PROCESS OF FORMATION OF STUDENTS' LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE

Стаття присвячена тлумаченню поняття «культура спілкування». Розкрито сутність поняття культури спілкування та його безпосередня роль у процесі формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів. Авторами зосереджена увага на теоретичних засадах розвитку культури спілкування учнів як одного з ключових аспектів формування лінгвосоціокультурної компетентності. Висвітлено компоненти, критерії та показники та рівні сформованості лінгвосоціокультурної компетентності учнів. Зазначено, що культура спілкування включається в систему передачі форм загальної культури особистості та суспільного досвіду за допомогою діалогічного мовлення та взаємодії, є одним з аспектів формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів. Лінгвосоціокультурна компетентність складається зі знання мовних і мовленнєвих засобів спілкування та вміння їх коректно вживати. До складу соціолінгвістичної компетентності входять знання країнознавчої фонологічної та безеквівалентної лексики, ідіом, сталих виразів, фразеологізмів, прислів'їв тощо. У процесі висвітлення статті доведено, що культура спілкування є важливим елементом у процесі засвоєння учнями культурологічних знань та формування здатності до міжкультурного діалогу з використанням мовних засобів спілкування і набутих соціокультурних вмінь. Як висновок успішність формування культури спілкування відбуватиметься у чіткому виборі та поєднанні основних методів освітнього процесу, які стимулюватимуть молодших школярів усвідомлювати необхідність в опануванні вміннями та навичками культури спілкування, формувати позитивну мотивацію до навчальної діяльності, здійснюючи аналіз різних життєвих ситуацій, вирішувати проблемні ситуації під час спілкування тощо; готовність до міжкультурного спілкування представників різних світоглядів, моральних норм, правил поведінки.

Ключові слова: лінгвосоціокультурна компетентність, культура спілкування, формування компетентності, країнознавство.

The article highlights the essence of the concept “communication culture”. The notion of concept “culture of communication” and its direct role in the process of formation of students' linguistic and sociocultural competence has been revealed. The authors focused attention on the theoretical foundations of the development of students' communication culture as one of the key aspects of the formation of linguistic and sociocultural competence. The components, criteria and indicators and levels of formation of students' linguistic and sociocultural competence have been singled out highlighted by the authors. It has been revealed that the culture of communication is included into the system of transmission of forms of general culture of the individual and social experience with the help of dialogic speech and interaction, is one of the aspects of the formation of linguistic and sociocultural competence of students. Linguistic and sociocultural competence consists of knowledge of language and speech means of communication and the ability to use them correctly. Sociolinguistic competence includes knowledge of country studies background and non-equivalent vocabulary, idioms, fixed expressions, phraseological units, proverbs, etc. In the process of covering the article, it was proved that the culture of communication is an important element in the process of assimilation of cultural knowledge by students and the formation of the ability for intercultural dialogue using linguistic means of communication and acquired sociocultural skills. Taking into consideration all the information mentioned above, the authors conclude that result of formation of culture of communication will take place in a clear choice and combination of main methods of educational process, which will stimulate younger schoolchildren to realize the need to master the skills and abilities of the culture of communication, to form positive motivation for educational activities, by analyzing various life situations, to solve problem situations during communication etc; readiness for intercultural communication of representatives of different worldviews, moral norms, rules of behavior.

Key words: linguistic, sociocultural competence, culture of communication, competence formation, country studies.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.9>

Герцовська Н.О.,

канд. філ. наук,
доцент кафедри англійської мови,
літератури з методиками навчання
Мукачівського державного університету

Липчанко-Ковачик О.В.,

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

Бакуліна А.М.,

студентка II курсу магістратури
гуманітарного факультету
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна освіта базується на інноваційних процесах, які пов'язуються зі змінами технологій, змісту, засобів навчання та виховання. Серед сучасних напрямів виокремлюється формування культури спілкування особистості, оскільки підрастаюче покоління прагне до встановлення взаємин, умінь контактувати, розуміння співрозмовників, знаходження спільних рішень під час обговорення певних питань, взаємодії та ін.

Безперечно, сьогодні вагомим значення набуває проблема культури спілкування, оскільки відчувається недостатній рівень сформованості

культури спілкування та поведінки в суспільстві. Важливі передумови процесу формування вмінь і навичок культури спілкування, комунікативних здібностей до створення міжособистісних відносин відбуваються саме в початковій школі.

Процес утвердження гуманних поглядів і позицій щодо людей з особливими потребами чітко простежується у міжнародних документах, що сприяли визнанню їх рівноцінними членами людської спільноти, утвердженню їхніх прав на повноцінне життя у суспільстві, зокрема Європейській соціальній хартії (1961), Декларації соціального прогресу та розвитку (1969), Декларації про права

розумово відсталих осіб (1975), Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993) тощо.

Тож сучасний період нашого життя, девізом якого можна визначити лозунг «рівні права – рівні можливості», ознаменований прагненням людства до максимальної інтеграції осіб з особливими потребами в суспільство, забезпечення їм рівних можливостей для активної участі в різних сферах суспільної життєдіяльності, створення умов для максимально можливого самостійного, повноцінного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті трансформації ставлення суспільства до осіб з особливими потребами відбувалося переосмислення їхніх потреб, свобод, прав, у тому числі й одного з основних соціокультурних прав людини – права на освіту. Дослідники В. Гозман, О. Добрович, В. Кан-Калик, В. Матвеев, В. Поздняков, Л. Петровська, А. Панов, Я. Радевича-Винницький, Т. Чубукова та ін. у своїх працях висвітлюють поняття «культура спілкування», «спілкування», «комунікативна культура» та ін. М. Василик, Л. Землянова, В. Кашкін, А. Мудрик, Г. Почепцов та ін. відображали в наукових працях тенденції до осмислення культури спілкування як самостійного предмету вивчення теоретико-практичних досліджень, в яких узагальнені результати здійснювалися в різних наукових школах, напрямках, підходах з метою створення загальних основ теорії культури спілкування та взаємодії.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Культура спілкування – одна з базових особистісних характеристик, а людина є суб'єктом комунікації, коли здійснюється взаємодія з оточенням, опанування культурних традицій, особистість може оволодіти чітко визначеними засобами спілкування. У процесі включення у взаємодію є можливість розвинути комунікативні здібності особистості, якими є знання, уміння, навички, почуття, ставлення. Відповідно, завдяки ним відбувається використання засобів культури спілкування, які є особистісною формою взаємодії та діяльності.

Мета статті полягає у висвітленні поняття «культура спілкування» та його значення у процесі формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів.

У розумінні Н. Борецької: «культура спілкування – поняття багатоаспектне: психологічне, філософське, етичне, лінгвістичне, бо є складовою людської активності – діяльності та поведінки людини. Культура спілкування визначає загальний рівень культури народу, багатство і традиції його історичного досвіду у взаємодії людей та їхнього впливу один на одного» [2. С. 24].

Культура спілкування є складовою культури поведінки особистості в суспільстві. Культура

поведінки є сукупністю проявів поведінки людини у різних сферах та спілкуванні з оточенням, які втілюють зовнішні вияви моральних і естетичних норми поведінки. Культура поведінки постійно поєднується з культурою спілкування. Значущим у формуванні культури поведінки є формування культури спілкування як сукупності знань, умінь і навичок, які проявляють адекватну поведінку в різних ситуаціях взаємодії та спілкування. Культура спілкування є складовою частиною культури людини загалом, яка містить у собі певну суму знань про спілкування. Для культури спілкування характерна нормативність, яка визначає, як мають спілкуватися люди в певному суспільстві, у конкретній ситуації. Зазвичай норми визначаються станом суспільства, його історією, традиціями, національною своєрідністю, загальнолюдськими цінностями.

Більшість дослідників вважає, що «лише знання не забезпечать культури спілкування, якщо ними не скористатися. Для того, щоб спілкування було успішним, потрібні вміння, а їх набувають з досвідом, психологічними засобами, за допомогою певних вправ. Тож, культура спілкування – це сума набутих людиною знань, вмінь і навичок спілкуватися, які створені, прийняті та реалізуються в конкретному суспільстві на певному етапі його розвитку»[2;5].

Лінгвосоціокультурна компетентність – це готовність до міжкультурного спілкування представників різних світоглядів, моральних норм, правил поведінки. Вона тісно пов'язана із формуванням мовних та мовленнєвих компетентностей та гармонійно розвивається під час їх формування.

Згідно з цим може бути визначена, як здатність читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування.

Сутність ЛСК визначається як готовність та здатність людини до міжмовного спілкування на міжкультурному рівні, що означає адекватну взаємодію з представниками інших культур. Оскільки оволодіння будь-яким видом мовленнєвої діяльності неможливе без урахування взаємозв'язку всіх видів мовленнєвої діяльності, формування ЛСК здійснюється інтегровано та передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності.

Лінгвосоціокультурна компетентність складається зі знання мовних і мовленнєвих засобів спілкування та вміння їх коректно вживати. До складу соціолінгвістичної компетентності входять знання країнознавчої фонової та безеквівалентної лексики, ідіом, сталих виразів, фразеологізмів, прислів'їв тощо. Соціокультурні знання – це знання про культуру, історію, мовну поведінку, звичаї та традиції виучуваної мови. Мета соціокультурної компетентності – набуття культурологічних, соціокультурних та лінгвокраїнознавчих. Сюди

відносяться: • історико-культурні знання: (історія країни, географічні відомості, клімат тощо); • соціокультурні знання: (суспільство, права, свободи, обов'язки громадян, політичний устрій, економіка, культура, мистецтво тощо); • етнокультурні знання (стиль життя, традиції, звичаї, духовні цінності, кухня тощо); • семіотичні знання (символи, знаки тощо); • теми «табу» і «безпечні» теми спілкування.

Тобто це такий спосіб отримання освіти, коли учні або студенти з особливими освітніми потребами навчаються в загальному освітньому середовищі за місцем свого проживання, – і це є альтернативою інтернатній системі, за якою вони утримуються та навчаються окремо від інших дітей, або домашньому та індивідуальному навчанню.

Але питання інклюзії варто розглядати не тільки в аспекті створення доступного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта в широкому сенсі передбачає створення рівних можливостей для всіх категорій дітей в Україні. Жоден з них не має відчувати себе іншим – і це головне завдання інклюзії.

Наразі законодавчо схвалено вживання терміну «діти з особливими освітніми потребами». Його використовують щодо дітей до 18 років, які потребують додаткової навчальної, медичної і соціальної підтримки з метою покращення здоров'я, розвитку, навчання, загальної якості життя та соціалізації, тобто включення в громади своїх однолітків та інших дітей. До цієї категорії належать і діти з постійною або тимчасовою інвалідністю.

Інклюзивне навчання має покращити навчальне середовище, забезпечити потреби всіх учнів з повагою до їхніх здібностей та можливостей.

Лише у цьому випадку таке спілкування стане діалогічним педагогічним спілкуванням, що позитивно відобразить на успішності школярів. Сутність принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії детермінує основні ознаки діалогічного педагогічного спілкування, що і є критеріями його визначення. До таких критеріїв належать:

1. Рівність особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів. Ця ознака є сутністю суб'єкт-суб'єктних відносин. У педагогічному спілкуванні це визнання активної ролі, реальної участі особистості у процесі виховання. Означений процес забезпечується спільним (учителя і учня, вчителя і батьків) пошуком, аналізом, виправленням помилок. У цьому й полягає складність організації діалогічного спілкування на засадах особистої рівності. Педагог не зводить своїх дій тільки до оцінювання поведінки учня і вказівок на шляхи виправлення, адже такий шлях означав би пасивність вихованця.

2. Зосередженість на співрозмовникові та взаємовплив поглядів. Особистісна рівність у діалогічному педагогічному спілкуванні передбачає різні

позиції його учасників стосовно їхніх інтересів. Звичайно, учень перебуває в колі власних потреб і діє в напрямі задоволення відповідних прагнень (самоствердитися, пізнати тощо), а вчитель у професійному спілкуванні має спрямовувати свої інтереси на потреби іншого. Гуманізація педагогічної взаємодії полягає в децентрації позиції вчителя щодо всіх інтересів, які не збігаються з інтересами розвитку дитини, а в діалозі – у зосередженості на співрозмовникові. Тому зосередженість на співрозмовникові – є позицією педагога в професійному спілкуванні, коли в центрі уваги вчителя є особа співрозмовника, його мета, мотиви, точка зору, рівень підготовки до діяльності. Ця позиція передбачає не лише увагу до іншого, а й готовність змінювати власні наміри та міркування відповідно до реакції співрозмовника. Зосередженість на співрозмовникові і взаємовплив поглядів указують на ціннісну орієнтацію вчителя на учня як мету у професійному діалозі. Орієнтація на іншого як на засіб власної мети реалізується у монологічному спілкуванні.

3. Зацікавлення учнем як особистістю. Учитель повинен уважно ставитись до реакції дитини на упровадження тих чи інших педагогічних інновацій у навчальному процесі, будувати взаємодію в площині інтересів співрозмовника і, залежно від його потреб, пропонувати шляхи розв'язання проблем. Звернення педагога в діалозі завжди має установку на відповідь партнера, яку він цінує, приймає з визнанням права на його особисту позицію у взаємодії.

4. Модальність висловлювання і персоніфікація повідомлення. Спілкування-діалог пов'язане з відкритою позицією, засобом реалізації якої є персоніфікована манера висловлення («Я вважаю»; «Я гадаю») і за можливості мінімізація знеособлених суджень («Вважається...»; «Кажуть...»), якими часто замінюють висловлення власної думки. Персоніфікація тексту повідомлення – критерій діалогічного педагогічного спілкування, який передбачає виклад інформації від першої особи, звернення учителя-філолога та учнів до особистого досвіду, що пов'язаний із предметом повідомлення. Таке розуміння персоніфікації йде від тлумачення діалогу як реакції на суб'єктивні позиції партнерів. У діалозі співрозмовник висловлює не лише предметну думку, а й своє ставлення до неї, що й зумовлює взаємодію. Персоніфікація, як уособлення і модальність, як суб'єктивно-особистісне ставлення педагога та учнів до інформації, створює саме такі умови, які спонукають до обміну змістом (діалогу). Інакше відбувається формальний обмін інформацією.

5. Поліфонія взаємодії і надання вчителем розвивальної допомоги. Поліфонія – критерій діалогічного педагогічного спілкування, який передбачає можливість кожного учасника комунікації

дотримуватися власної позиції. Так, у процесі професійної підготовки майбутніх бакалаврів-філологів слід акцентувати увагу студентів на необхідності пошуку рішень у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника, що дасть забезпечить ефективність використання інтерактивних технологій на уроках шляхом організації поліфонії. Адже вона протистоїть монологічному спілкуванню, яке репрезентує думку лише однієї особи, переважно вчителя. В індивідуальній бесіді з учнем поліфонія реалізується у формі розвивальної допомоги.

Оволодіння студентом індивідуальним стилем ведення діалогу та вміннями щодо організації діалогічної взаємодії стане можливе за умови урахування ідей особистісного підходу як однієї з методологічних засад формування готовності до діалогічної взаємодії. Особистісний підхід полягає в тому, що при конструюванні та реалізації педагогічного процесу викладачі орієнтувалися на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Цей підхід передбачав визнання унікальності особистості студента – майбутнього бакалавра-філолога, його інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу; передбачає створення у навчанні та вихованні відповідних умов для природного процесу саморозвитку творчого потенціалу особистості. У нашому дослідженні особистісний підхід дав змогу розглядати підготовку студентів до використання інтерактивних технологій у майбутній професійній діяльності як невід'ємну складову частину становлення особистості майбутнього бакалавра-філолога в процесі його професійної підготовки.

Висновки. Так, особистісний підхід – полягав у сприянні розвитку кожного студента, виокремленню його особистісних характеристик і можливостей, які передбачали опанування знаннями

щодо ведення педагогічного діалогу та вміннями організації діалогічної взаємодії під час проведення навчальних інтеракцій на уроках іноземної мови. З іншого боку, особистісний підхід до формування готовності студентів до діалогічної взаємодії передбачав опанування майбутнім бакалаврами-філологами навчальним матеріалом, що містив відомості про специфіку використання інтеракцій на уроках іноземної мови, шляхом виявлення суб'єктивного навчального досвіду студента (відбувалося це у процесі виконання студентами навчальних професійно-спрямованих завдань; вирішення яких передбачало обов'язкове використання методів, форм, засобів інтерактивного навчання). Аби отримані знання майбутні педагоги мали можливість «перетворити» в уміння і навички реалізовувався й діяльнісний підхід.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бирюк О. В. Методичні передумови формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів при навчанні читання іншомовних текстів читання. *Вісник ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2007. Вип. 48. С. 26–30.
2. Борецька, Е. Г. Методика формування іншомовної компетентності у читанні. *Іноземні мови*. 2012. № 3. С. 18–27.
3. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnihstandartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
4. Калініна Л. В. Навчання англійської мови та культури у соціокультурному аспекті. *Іноземні мови*. 2008. № 2. 48 с
5. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ, 2013. 590 с.

CHAT GPT ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

CHAT GPT AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING TOOL FOR STUDENTS

Сучасний навчальний процес неможливо уявити без використання новітніх технологій, адже вони не тільки урізноманітнюють його, але й стають ланцюгом між реальним життям і матеріалом, що вивчається у межах зайняття. Одним із таких нововведень для широкого загалу стала презентація Chat gpt – чат-боту, який, як і будь-яка нейромережа, здатен навчатись за заданими алгоритмами, копіюючи процеси, що відбуваються у мозку людини.

Оскільки Chat gpt є мовною моделлю, він може стати цікавим інструментом для вивчення іноземних мов, репрезентуючи певні зразки та ситуації, типові для мовленнєвої діяльності. Інтерактивність та доступність платформи для усіх бажаних є її головним плюсом: будь-хто, в будь-якій частині світу може використовувати програму для освітніх цілей. Оскільки модель «навчається» в тому числі через процес спілкування з користувачами, освітній процес стає двостороннім, як і у реальному житті, а кожна сесія буде абсолютно новим актом комунікації, в якій можна додати інші правила та умови. Такі вправи, як застосування інтелектуальних карт, запитів-нагадувань або так званого Сократівського спілкування – ось лише декілька прикладів можливого використання Chat gpt як інструменту навчального процесу.

Існує велика кількість позитивних прогнозів щодо подальшого розвитку нейромереж та їх вплив та життя людини в цілому і на освіту як таку, але існують ті, хто відноситься до такого навчання скептично, особливо стосовно можливого плагіату у роботах студентів, а тому обов'язково треба подивитись і на можливі проблеми у освітньому процесі, а також способи їх мінімізації.

Отже, Chat gpt ні в якому разі поки не здатен замінити спілкування з викладачем або носіями мови, але може стати віртуальним способом урізноманітнення діяльності як для педагога, так і для тих, хто вивчає мову самостійно, який підходить для збагачення лексики, письмових практик, імітацій живого діалогу та інших мовних операцій.

Ключові слова: Chat gpt, нейромережі, вивчення англійської мови, чат-бот, мовна модель.

It is impossible to imagine the modern educational process without the use of the latest technologies, because they not only diversify it, but also become a chain between real life and the material studied within the limits of occupation. One of these innovations for the general public was the presentation of Chat gpt – a chat bot, which, like any neural network, is capable of learning according to given algorithms, copying the processes occurring in the human brain.

Since Chat gpt is a language model, it can be an interesting tool for learning foreign languages, representing certain patterns and situations typical of speech activity. The interactivity and accessibility of the platform for everyone is its main advantage: anyone, in any part of the world, can use the program for educational purposes. Since the model "learns" including through the process of communication with users, the educational process becomes two-way, just like in real life, and each session will be a completely new act of communication to which other rules and conditions can be added. Exercises such as the use of intellectual maps, reminder requests or the so-called Socratic communication – these are just a few examples of the possible use of Chat gpt as a tool of the educational process.

There are a large number of positive predictions regarding the further development of neural networks and their impact on human life in general and on education as such, but there are those who are skeptical of such learning, especially regarding possible plagiarism in students' works, and therefore it is necessary to look and on possible problems in the educational process, as well as ways to minimize them.

So, Chat gpt is in no way able to replace communication with a teacher or native speakers, but it can become a virtual way of diversifying activities both for a teacher and for those who learn the language independently, which is suitable for enriching vocabulary, written practices, imitations live dialogue and other language operations.

Key words: Chat gpt, neural networks, learning English, chat bot, language model.

УДК 378.147:811.111(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.10>

Гнатишева О.О.,
викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного
університету міського господарства
імені О.М. Бекетова

Гаврилова О.В.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного
університету міського господарства
імені О.М. Бекетова

Постановка проблеми у загальному вигляді

Інтеграція інформаційних технологій з освітніми процесами значно прискорилась через вимушеність викладачі та учнів більшої частини світу працювати дистанційно: якщо раніше цьому заважало технічне оснащення аудиторій (нажаль, не завжди вони мають належний технічний рівень), то з введенням дистанційних пар та асинхронної системи освіти збільшилась можливість введення різноманітних сервісів, інтерактивних тестів та сайтів з додатковим матеріалом.

З 2022 року почався справжній бум нейромереж – слідом за програмами, що здатні працювати із зображеннями, почали з'являтися чат-боти,

здатні до імітації діалогу зі справжньою людиною, слідуючи заданим їм алгоритмам. Звичайно, освітній процес не може залишитися осторонь, таким чином не тільки використовуючи новий інструмент, але й впроваджуючи зв'язок з реальним життям та компетенціями, які будуть корисними для майбутніх спеціалістів. Тому постає необхідність вивчити можливості чат-боту для використання у якості інструменту вивчення англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Існує багато записів у блогах, відео та інформаційних сторінок, присвячених функціоналу Chat gpt та його використанню для різних задач. Те ж стосується і сервісів з порадами щодо використання

чат-боту у якості інструменту вивчення англійської мови, які є компіляціями з певної кількості практичних рішень. Втім, все це є далеким від ґрунтового аналізу предмету дослідження. Серед вітчизняних науковців, які описували використання Chat gpt в освітньому процесі, а саме для вивчення іноземних мов – Н. Акоп'янц та А. Мельник.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми

Враховуючи поки ще невелику кількість робіт, присвячених використанню чат-боту з метою вивчення англійської мови, а також нерідко не систематизований підхід до них, ця проблема все ще потребує глибокого аналізу, зокрема у сфері загального, позитивного чи негативного, впливу на освітній процес, а також перевірених практичних порад для використання під час занять.

Мета статті

Мета даної публікації – проаналізувати усі можливі методи використання нейромережі Chat gpt в рамках вивчення англійської мови студентами різних спеціальностей, а також дати оцінку загальному впливу розповсюдження нейромереж на академічну успішність студентів, окресливши можливі проблеми для викладачів.

Виклад основного матеріалу дослідження

Поява нейромереж, доступних для широкого загалу, стала справжньою сенсацією; незважаючи на те, що перші прототипи почали розроблятися ще у середині ХХ століття, після досліджень В. Мак-Каллока та Д. Хебба, присвячених принципам роботи біологічних нейронів [1], лише у 2022 році кожен бажаючий отримав змогу протестувати можливості цієї технології.

В основу будь-якої нейромережі закладено математичну модель, яка імітує роботу біологічних нейронів, а саме – ті принципи, за якими людський мозок здатний навчатись та засвоювати нову інформацію [2]. На сучасному етапі свого розвитку вони активно виконують такі функції, як розпізнавання мови та зображень, а також їх генерування та прогнозування, спираючись на ввідні дані користувача.

Одним із прикладом таких нейромереж є чат-боти – спеціально треновані мережі, що можуть імітувати діалог з реальними людьми: відповідати на питання, шукати, аналізувати та видозмінювати інформацію згідно запиту користувача або спілкуватись у заданій їм манері. Chat gpt був презентований 30 листопада 2022 року компанією Open AI, яка вже мала досвід створення нейромереж для виконання інших задач. Головна особливість цього проекту – чітке слідування запитам користувача та використання фідбеку для покращення подальшої роботи. Втім, самі розробники вказують на ряд обмежень у роботі нейромережі: по-перше, для отримання вичерпної відповіді треба ввести одне питання декілька раз, трохи змінюючи фразу,

по-друге, система схильна повторювати одні й ті ж самі фрази (наприклад, нагадування про те, що вона є лише мовною моделлю), щоб уникнути суперечливих питань [3]. Однак, поява Chat gpt все одно викликала ажіотаж серед тих, хто прагнув побачити межу її можливостей. Для початку роботи від користувача вимагається лише зареєструватись, вказавши свою електронну адресу, що робить цей сервіс доступним для будь-кого.

Осторонь цієї події не залишилось навіть ЮНЕСКО: вони випустили короткий гайд щодо користування нейромережею у рамках освітнього процесу у вищих навчальних закладах. Організація наголошує на обов'язковому обговоренні етичного використання штучного інтелекту, а також ознайомлення з ним у рамках загальної цифрової грамотності [4; 1]. Крім того, тема штучного інтелекту та нейромереж – сама по собі цікава тема для дебатів та есе, яка дозволить студентам різних спеціальностей як висловити свою особисту думку, так і поглянути на проблему з точки зору професіональних компетенцій.

Найчастіша згадка Chat gpt як інструменту навчання пов'язана із генеруванням прикладів мовлення. У першу чергу, це допоміжний інструмент для вчителя, який дозволяє швидко створювати речення, словосполучення або короткі історії з вказаними заздалегідь параметрами. Приклади подібних запитів: “generate 10 sentences using different types of conditionals”, “generate 5 phrases with the verb *bring* and different particles”, “write a list of collocations connected with sports”, “write an example of an invitation letter”. До вивчених раніше слів та виразів сервіс допоможе підібрати синоніми та антоніми, щоб збагатити мовлення, а для закріплення матеріалу або перевірки раніше отриманих знань – створити речення з варіантами відповідей, open gaps чи true/false statements на базі заданої лексики.

Але Chat gpt здатен працювати не тільки з фактичним словниковим матеріалом – він також може презентувати культурний контекст та необхідні роз'яснення щодо нього [5]. Пошук значення ідіом, сленгових виразів та відсилок на добре відомі носіям мови культурні продукти – ось один зі способів його інтеграції в навчальний процес для презентації «живого» мовлення.

Практичне використання Chat gpt у якості інструменту вивчення іноземних мов стає ширше завдяки поєднанню з ним інших інструментів. Якщо користувач не впевнений, який саме інструмент найкраще підходить для досягнення мети, бот може самостійно надати рекомендації. Наприклад, він може порекомендувати сервіси для створення флеш-карток зі словами, такі як Quizlet, а потім згенерувати матеріал на задану користувачем тематику, який буде легко інтегрувати в згадану ним програму [6]. Chat gpt здатен працювати

у тандемі з іншими нейромережами, які генерують зображення, такими як Midjourney чи Dall-E, для створення ілюстративного матеріалу до лексичних одиниць, що вивчаються, або завдань на його закріплення (складання опису зображення, написання алгоритму дій за картинкою, нарація подій, прогнозування того, що станеться далі тощо). Це зекономить час на пошук потрібних зображень, оскільки іноді буває проблематично знайти картинку чи фото, яка ідеально підходить у якості ілюстративного матеріалу.

Додаток "Talk to me!" від Google дозволяє змінювати налаштування, щоб краще розпізнавати мову людини, яка з ним спілкується – наприклад, можна зазначити її стать або версію мови (британську чи американську англійську). Щоб отримати найкращий результат, бажано точно задати параметри свого майбутнього діалогу: ваш рівень володіння англійською мовою, тематику та роль, яку буде грати чат-бот (журналіст, що бере інтерв'ю, звичайний перехожий, HR, який проводить співбесіду тощо). Чим більше необхідних деталей студент зазначить перед початком, тим змістовніше буде ця бесіда: від персонального бекграунду людини, яку презентує чат-бот, до деталей навколишнього оточення. У такому випадку відповіді бота будуть змістовними та креативними; вправу краще робити декілька разів, трохи змінюючи деталі, щоб порівняти різні результати бесіди [5;70]. Таким чином студенти можуть тренувати зв'язне мовлення, обираючи цікаві для себе теми. Крім того, бот реагує на прохання виправляти помилки у мовленні: він може вивести на екран список помилок при закінченні бесіди, а також надати правила та приклади правильного вживання конструкцій для кращого закріплення теми.

Одна з важливих функцій, яку виконує Chat gpt під час імітації спілкування – стимуляція мовленнєвої діяльності у різноманітних її формах. По-перше, робота з чат-ботом здатна активно задіяти когнітивні процеси, такі як пам'ять та увага, що допомагає краще запам'ятовувати граматичний та лексичний матеріал або бачити сутність проблеми, яка вивчається [8;103]. По-друге, введення фраз, які містять помилки, часто призводить до неправильного їх трактування ботом, і це відображається на точності та правильності його відповідей. Тому студентам доводиться прикладати більше зусиль, щоб структурувати своє мовлення та отримати бажані результати від спілкування із нейромережею.

Чат-бот здатен обмежено виконувати функцію вчителя, пояснюючи матеріал та даючи поради щодо його використання та запам'ятовування. Завдяки своїй великій базі даних, він може знаходити та презентувати правила у заданому користувачем вигляді, згідно з його рівнем володіння

мовою або іншими побажаннями (надання посилань на ресурси, створення алгоритмів, наведення прикладів використання у реальному мовленні). Що стосується порад для запам'ятовування, до Chat gpt можливо звернутися за допомогою щодо підбору зручної мнемонічної техніки [6]. Якщо необхідний прийом є у базі даних, він напише про це у результаті; якщо його немає, треба сформулювати прохання придумати його, і бот спробує знайти асоціації, які виникають зі словом, та надати своє бачення мнемоніки. Як і у випадку з іншими питаннями, для найкращого результату процедура повторюється декілька разів, з невеликими змінами у формулюваннях.

Однак ця технологія має й багато недоліків: деякі з них вже викликають занепокоєння у викладачів, а інші презентують потенційну загрозу у майбутньому, яка буде остаточно підтверджена або розвінчана тільки після тривалого використання чат-боту. Незважаючи на те, що введення у навчальний процес Chat gpt вносить певне різноманіття та дозволяє студентам «відпочити» від підручників та посібників, є ризик звикнути генерувати зразки мовлення за його допомогою, замість того, щоб продукувати власні висловлювання [9]. Враховуючи той факт, що чат-бот використовує для написання текстів базу інтернет-даних, є шанс, що згенерований ним текст буде фактичним плагіатом чужієї роботи, про що ми можемо навіть не здогадуватись. Крім того, спілкування зі справжніми людьми, офлайн чи дистанційно, пропонує більш широкий та більш природний досвід мовленнєвої діяльності, який досягається за допомогою емотивного окрасу мовлення та різних невербальних засобів (зоровий контакт, жестикуляція, інтонація).

Але найбільш загрозливим питанням для освіти, після підвищення ризику плагіату у студентських роботах, є той факт, що чат-бот не фільтрує правдивість інформації. Його бази даних були створені за допомогою матеріалів всесвітньої мережі 2021 року, тому для нього недоступні актуальні оновлення – до тих пір, поки розробники не презентують нову версію. Але навіть з цією інформацією він не завжди може впоратись при генерації відповіді: наприклад, відомі випадки, коли Chat gpt приводив в тексті неіснуючі цитати та неправдиві факти [10]. По-різному сформульоване запитання також може призвести до генерації декількох конфліктуючих за змістом відповідей. Однак, на даний момент переваги від використання чат-боту перевищують його недоліки.

Висновки

Нейромережа Chat gpt – простий та зручний у користуванні інструмент, який не потребує володіння спеціальними навичками. Він може стати помічником для вчителів у підготовці матеріалу до заняття. Завдяки здатності поєднувати

свій функціонал з іншими додатками, цей чат-бот стане у нагоді під час вивчення нових лексичних одиниць, пояснення правил, наведення прикладів використання певних конструкцій та створення зразків монологічного та діалогічного мовлення, наближених до реальності.

Незважаючи на те, що він не здатен повністю замінити живого співрозмовника, Chat gpt добре підходить для самостійної роботи студентів над власними помилками та, в цілому, слугує гарним способом урізноманітнення занять.

Проте, слід бути обережним з використанням інформації, яку надає чат-бот, та привчити студентів завжди перевіряти її достовірність. У випадку сумнівів у результатах запиту, вони мають бути проінструктовані повторити його декілька разів, трохи змінюючи формулювання, доки отриманий результат не задовольнить учасників навчального процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. І. Павловський. Що таке нейронні мережі та де їх використовують? URL: <https://incrypted.com/ua/shcho-take-nejromerezhi/> (дата звернення 25.09.23)
2. Нейромережа – що це таке, як працює та навіщо потрібна. URL: <https://termin.in.ua/nejromerezha/> (дата звернення 25.09.23).
3. Introducing Chat gpt. URL: <https://openai.com/blog/chatgpt> (дата звернення 28.09.23).
4. ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education: Quick start guide. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146> (дата звернення 23.10.23).
5. Saifon So. How to Use Chat GPT to Learn English: A Comprehensive Guide. URL: <https://medium.com/@saifon.so/how-to-use-chat-gpt-to-learn-english-a-comprehensive-guide-e3bbbee134a1> (дата звернення 23.10.23).
6. Т. Білокінь. How to learn English with Chat GPT: prompts and tips. URL: <https://tetianabilokin.com/en/how-to-learn-english-with-chat-gpt/> (дата звернення 23.10.23).
7. Н. М. Акоп'янц. *Використання Chatgpt в процесі вивчення англійської мови: переваги та можливості*. Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства. Вип. 1. 2023. С. 69-72.
8. А. Мельник. *Використання чат-боту Chat gpt у практичній мовній підготовці майбутніх викладачів англійської мови*. Вісник № 21 (177). Серія: Педагогічні науки. 2023. С. 100-107.
9. Hadar Shemesh. The Ultimate Guide for Using ChatGPT for English Learning. URL: <https://hadarshemesh.com/magazine/chatgpt-for-learning-english> (дата звернення 24.10.23).
10. ChatGPT доступний в Україні: що це таке і як він змінить освіту? URL: <https://osvitoria.media/experience/kontrolnu-napyshe-shtuchnyj-intelekt-shho-take-chatgpt-ta-yak-vin-zminyt-osvitu> (дата звернення 24.10.23).

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

FORMATION OF EMOTIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF MUSICAL AND RHYTHMIC ACTIVITIES

Стаття присвячена одній із актуальних проблем у галузі початкової освіти – формуванню емоційно-етичної компетентності молодших школярів. Зокрема, уточнено сутнісну характеристику понять «емоційно-етична компетентність», «емоційна компетентність», «етична компетентність». Інтерпретовано мету інтегрованого курсу «Мистецтво», щодо всебічного художньо-естетичного розвитку особистості дитини, освоєння нею культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва; плекання пошани до вітчизняної культурної спадщини як невід'ємної частини світової мистецької спадщини; формування ключових, мистецьких предметних та міжпредметних компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті.

На основі контент-аналізу Державного стандарту початкової освіти, Концептуальних засад реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», типових освітніх програм для початкової школи встановлено, що особлива роль у становленні особистості молодшого школяра відводиться урокам музичного мистецтва, які сприяють розвитку в дітей почуття прекрасного, формуванню естетичних смаків і вчать їх розуміти й поцінувати твори мистецтва.

З'ясовано, що невід'ємним елементом уроків музичного мистецтва є музично-ритмічна діяльність яка допомагає дитині виразити своє відчуття настрою, характеру й розвитку музики, передати розуміння художнього образу, діагностує у молодших школярів емоційно-образне та ціннісне музичне сприйняття й здатність до адекватної творчої пластичної імпровізації.

Визначено основні напрями реалізації музично-ритмічної діяльності молодших школярів на уроках музичного мистецтва, а саме: розвиток музичного слуху, формування вміння підпорядковувати рухи музиці, а також засвоєння музичних знань; формування правильних рухових навичок (ходьба, кружляння, рухи рук, елементи танцю тощо); розвиток здатності керувати рухами тіла.

Доведено, що музично-ритмічна діяльність відіграє особливу роль у процесі формування емоційно-етичної компетентності здобувачів початкової освіти, адже є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань та відкриттів дитини, залучає її до пізнання й прийняття духовних цінностей, розвиває емоційну сферу дитини, здатність співчувати персонажам, співпереживати щодо подій тощо.

Ключові слова: емоційно-етична компетентність, молодші школярі, інтегрований курс «Мистецтво», музичне мистецтво, музично-ритмічна діяльність.

The article is devoted to one of the topical issues in the field of primary education – the formation

of emotional and ethical competence of primary schoolchildren. In particular, the essential characterization of the concepts of «emotional and ethical competence», «emotional competence», «ethical competence» is clarified.

The purpose of the integrated course «Art» is interpreted as the comprehensive artistic and aesthetic development of the child's personality, mastering cultural values in the process of learning art; fostering respect for the national cultural heritage as an integral part of the world artistic heritage; formation of key, artistic subject, and interdisciplinary competencies necessary for artistic and creative expression in personal and social life.

Based on the content analysis of the State Standard of Primary Education, the Conceptual Framework for Reforming General Secondary Education «New Ukrainian School», and typical educational programs for primary school, it is established that a special role in the formation of the personality of a junior schoolchild is given to music lessons, which contribute to the development of children's sense of beauty, the formation of aesthetic tastes and teach them to understand and appreciate works of art.

It has been found that an integral element of music lessons is musical and rhythmic activity that helps the child to express his or her sense of mood, character, and development of music, convey an understanding of the artistic image, diagnoses emotional, figurative and value-based musical perception and the ability to adequately creative plastic improvisation in primary schoolchildren.

The main directions of the implementation of musical and rhythmic activity of primary schoolchildren in music lessons are determined (education of musical hearing, formation of the ability to subordinate movements to the development of music, as well as the acquisition of musical knowledge; formation of correct motor skills: walking, spinning, hand movements, dance elements, etc.)

The main directions of realization of musical and rhythmic activity of junior schoolchildren in music lessons are determined, namely: development of musical hearing, formation of the ability to subordinate movements to music, as well as the acquisition of musical knowledge; formation of correct motor skills (walking, spinning, hand movements, dance elements, etc.); development of the ability to control body movements.

It is proved that musical and rhythmic activity plays a special role in the process of forming the emotional and ethical competence of primary education students, as it is a source of development of feelings, deep experiences and discoveries of the child, involves him/her in the knowledge and acceptance of spiritual values, develops the emotional sphere of the child, the ability to sympathize with the characters, empathize with the events, etc.

Key words: emotional and ethical competence, primary school students, integrated course «Art», musical art, musical and rhythmic activity.

УДК 373.3.016:78]37.091.32
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.11>

Гречаник С.В.,
аспірантка кафедри педагогіки
і психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах розбудови Нової української школи надзвичайно гостро стоїть проблема розвитку морально-естетичних, морально-етичних цінностей та виховання загальної духовності українського соціуму як майбутнього нашої держави. Багатовікова історія еволюції людини як особистості свідчить про те, що музичне мистецтво є одним із найдієвіших засобів розкриття духовного й індивідуально-унікального потенціалу індивіда ХХІ століття.

Відповідно до основних вимог Державного стандарту початкової освіти [3], Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа» [6], типових освітніх програм для початкової школи [7; 8] особлива роль у становленні особистості молодшого школяра відводиться урокам музичного мистецтва, які сприяють розвитку в дітей почуття прекрасного, формуванню естетичних смаків, вчать їх розуміти й поцінувати твори мистецтва. Водночас, музичне мистецтво стає інструментом актуалізації емоційної сфери особистості.

Невід'ємним елементом уроків музичного мистецтва в початковій ланці закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) є музично-ритмічна діяльність. Цей вид музично-творчої активності допомагає дитині виразити своє відчуття настрою, характеру й розвитку музики, передати розуміння художнього образу, ідентифікує у молодших школярів адекватність музичного сприйняття та здатність до творчої пластичної імпровізації [1, с. 70].

Відтак, визначення ролі музично-ритмічної діяльності у формуванні емоційно-етичної компетентності молодших школярів постає актуальним напрямом наших наукових пошуків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі проблема формування емоційно-етичної компетентності в здобувачів початкової освіти постає актуальним напрямом досліджень. Так, українськими вченими висвітлено різні аспекти розвитку емоційної (Л. Груша, С. Курносова, Ю. Савченко, Л. Стрелкова, М. Шпак, В. Юркевич та ін.) та етичної (В. Зарицької, І. Лисенкової, Л. Крюкової, О. Атемасової, Ю. Савченко та ін.) сфери особистості в молодших школярів.

Теоретико-методичні засади проведення уроків музичного мистецтва в початковій школі розкрито в працях Л. Аристової, Н. Гречаник, О. Калініченко, Л. Масол, С. Пішуна, С. Садовенко, І. Стеценко та інших. Особливості організації та проведення музично-ритмічної діяльності на уроках музичного мистецтва представлено в працях А. Авдієвського, І. Гадалової, Л. Гасенко, Н. Гоголь, А. Козир, Л. Масол, П. Ніколаєнко, Т. Овчинникової, Е. Печерської, О. Раввінова, Г. Рігіного,

О. Ростовського, М. Румера, Г. Стулової, Л. Хлебникової та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Рефлексія значної кількості наукових праць за темою наукового пошуку дозволяє констатувати, що проблема реалізації музично-ритмічної діяльності на уроках музичного мистецтва достатньо розкрита в сучасній науково-методичній літературі, в той час як проблема втілення у практику роботи ЗЗСО ефективних методів і прийомів, спрямованих на розвиток природної виразності рухів дітей, найпростіших навичок хореографії, формування в них музично-ритмічних і творчих здібностей, виховання почуття колективізму, емоційного ставлення до музики потребує більш ґрунтовного висвітлення, зокрема в контексті їх емоційно-етичної здатності. Відтак, актуальним напрямом, на нашу думку, є уточнення змісту музично-ритмічної діяльності учнів на уроках музичного мистецтва та розкриття її ролі в процесі формування емоційно-етичної компетентності молодших школярів.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні ролі музично-ритмічної діяльності у процесі формування емоційно-етичної компетентності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Формування емоційно-етичної компетентності особистості є одним із пріоритетних напрямів сучасної освіти, адже соціально-емоційно орієнтоване навчання сприяє формуванню в учнів соціально-відповідної етичної поведінки. Поняття «емоційно-етична компетентність» містить дві складові: емоційну та етичну.

Як зазначають М. Зацарна та Н. Гречаник, емоційна компетентність особистості охоплює здатність розпізнавати, регулювати та використовувати емоції для сприяння ефективній комунікації та прийнятті оптимальних рішень, тоді як етична компетентність здобувачів освіти передбачає наявність здатності розпізнавати, розмірковувати та діяти згідно з етичними принципами та цінностями в навчальних закладах і поза їх межами [4, с. 64].

У Державному стандарті початкової освіти наголошується на необхідності реалізації компетентнісної освіти, що передбачає розвиток творчої сфери (я створюю, я змінюю, я знаходжу, я доповнюю) і емоційно-ціннісної (я прагну, я хочу досягти, я дуже ціную, я схвалюю, я відчуваю, що мені потрібно) [3].

Всебічний художньо-естетичний розвиток особистості дитини, освоєння нею культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва; плекання пошани до вітчизняної та зарубіжної мистецької спадщини; формування ключових, мистецьких предметних та міжпредметних компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження в особистому

та суспільному житті, є основною метою інтегрованого курсу «Мистецтво» [7, с. 87]. Тож особлива роль у вихованні особистості зі сталою світоглядною позицією, емоційною сферою та етичними нормами належить урокам музичного мистецтва.

Слушними, на наш погляд, є міркування вчених Н. Гречаник та С. Пішун, про те, що «у початковій школі урок музичного мистецтва – це основна форма як музичної освіти, так і естетичного виховання учнів. Від організаційного компоненту й ефективного професійного проведення уроків залежить рівень реалізації тих завдань музичної освіти, що постають перед молодим поколінням» [2, с. 86].

Невід'ємним елементом уроків музичного мистецтва є музично-ритмічна діяльність. Цей вид музично-творчої діяльності допомагає дитині виразити своє відчуття настрою, характеру й розвитку музики, передати розуміння художнього образу, діагностує у молодших школярів адекватність музичного сприйняття і здатність до творчої пластичної імпровізації [1, с. 70].

Музично-ритмічна діяльність молодших школярів на уроках музичного мистецтва передбачає три напрями, а саме:

1) розвиток музичного слуху, формування вміння підпорядковувати рухи музиці, а також засвоєння музичних знань;

2) формування правильних рухових навичок, як-от: ходьби, кружляння, рухів рук, елементів танцю тощо;

3) розвиток здатності керувати рухами тіла (зупинятися, змінювати рух тощо).

Слушно зазначає Н. Гоголь, що «музично-ритмічна діяльність на уроках музичного мистецтва забезпечує різнобічний музичний розвиток учнів, а саме: їхню музикальність, творчі здібності, емоції та почуття, формуються вміння за допомогою рухів передавати характерні особливості музичного твору [1, с. 73]».

Безумовно, музично-ритмічні рухи в структурі уроку музичного мистецтва можуть виконувати не лише роль методу чи прийому засвоєння молодшими школярами окремих понять музичної грамоти, а й слугувати засобом самовираження підростаючої особистості. Музично-ритмічні рухи учнів спрямовані на пластичне вираження в музиці її загальних особливостей – характеру, настрою, образу музичного твору; специфічних властивостей – засобів музичної виразності (елементів музичної мови), жанрових особливостей (пісенність, танцювальність, маршовість), оркестровки (імітація гри на музичних інструментах) [1, с. 72].

Варто зазначити, що на кожному з етапів навчання в початковій школі зміст музично-ритмічної діяльності відрізняється. Так, у 1–2-х класах бажано здійснювати показ ритмічних рухів самим

педагогом, у процесі їх розучування музично-ритмічних вправ варто використовувати віршований текст, образне слово, застосовувати метод пояснення. Послідовне відтворення музично-ритмічних рухів за прикладом учителя допоможе учням їх швидше запам'ятати та якісно виконати. У музичній діяльності важливо також піклуватися про культуру самого руху, що забезпечує розвиток художнього смаку юної особистості. На різних етапах уроку доцільно акцентувати увагу учнів на виразності виконання музично-ритмічних рухів, умінні відчувати характер музичного образу та передавати засобами музично-ритмічної діяльності власні емоції та почуття. Як результат – надалі учні самостійно або за незначною допомогою вчителя комбінуватимуть засвоєні рухи в нових поєднаннях, створюючи власні імпровізації.

Водночас, ритмічні імпровізації не повинні бути формальними, а мати зв'язок із музичними образами, відповідати задуманому характеру. Наприклад, після ознайомлення з піснями Кози та Вовчика з опери «Коза-Дерева» М. Лисенка [5, с. 39], доцільно згадати, які риси характеру засуджуються українським народом в образах Кози та Вовка; пояснити, що означає слово «дерева» (надокучлива людина чи сварка); визначити основну мораль казки («За всі вчинки потрібно відповідати»), а вже після цього запропонувати дітям передати риси характеру (як позитивні так і негативні) героїв опери та відтворити їх рухи в процесі музично-ритмічної діяльності.

У 3–4-их класах учні більш обізнані як за допомогою музично-ритмічної діяльності передаються риси характеру героя, рухи тощо, тому діти активно реагують на їх зміну в музичних творах. Зазначимо, що вміння виділити характерну ритмічну інтонацію танцю, пісні, маршу допомагає засвоєнню поняття про музичну інтонацію. Учні із задоволенням використовують ритмічні рухи під час імпровізації та драматизації пісенного матеріалу. Важливо підтримувати таку ініціативу, творчий пошук молодших школярів.

Наприклад, виконання двочастинної композиції в українській народній пісні «Як діждемо літа» засновано на контрасті її частин: у ліричному заспіві дівчатами виконується фразування рухами руки, що розкривається з хусточкою з відповідним поворотом голови, а, своєю чергою, в танцювальному приспіві хлопчики виконують напівприсідання та виставляння ніг, характерні для українського народного танцю «Гопак» [1].

У процесі музично-ритмічної діяльності виникає природна рухова реакція дітей на музику, що звучить. Таке активне рухове сприйняття сприяє тому, що дитина глибше та точніше відчуває настрій музики. При цьому музично-ритмічні рухи виступають для молодшого школяра невербальним засобом передачі емоційного змісту твору,

коли зміна характеру музики, поява якихось нових динамічних, тембрових та темпових відтінків, нових інтонацій призводить до зміни характеру рухів.

Як результат, різні за характером музичні твори викликають у дітей емоційні переживання та настрої, під впливом яких і рухи набувають відповідного характеру. Наприклад, урочисте звучання святкового маршу радує, бадьорить дітей. Це проявляється в підтягнутій поставі, точних, чітких, підкреслених рухах ніг і рук. Навпаки, спокійний плавний характер танцю дає змогу зробити поставу більш вільною, рухи м'якими, неквапливими. Жанрові особливості музики, наприклад, пісенність можна передати плавними рухами рук, маршовість – крокуванням. Виконання музики танцювального характеру сприяє освоєнню школярами танцювальних рухів – кружляння у вальсі, кроку польки, притупів у народних танцях, граціозних поклонів і реверансів у менуеті, підстрибування, дробового кроку, притупів у народних танців, змінного – в хороводах (лінійних, кругових, «змійкою»), кроку полонезу, характерних рухів рук, голови, корпусу тощо.

Отже, формуванню у молодших школярів емоційно-етичної компетентності сприяють музично-ритмічні рухи на уроках музичного мистецтва, які уможливають краще сприймання й розуміння музичних образів виконуваних творів, дозволяють керувати руховою реакцією учнів на музику. Інтонаційно-образний лад музики, що має яскравий образотворчий характер, також може слугувати мотивом для виконання дітьми пластичних етюдів.

Висновки. Отже, музично-ритмічна діяльність є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань та відкриттів дитини, залучає її до духовних цінностей, розвиває емоційну сферу дитини, здатність співчувати персонажам, співпереживати події, що сприяє формуванню емоційно-етичної компетентності в молодших школярів.

Саме цей вид діяльності молодших школярів на уроках музичного мистецтва відіграє особливу роль в процесі формування емоційно-етичної компетентності підростаючої особистості, адже забезпечує різнобічний музичний розвиток учнів, а саме: їхню музикальність, творчі здібності, емоції та почуття, формування вміннь за допомогою рухів передавати характерні особливості музичного

твору. Водночас, посилюється емоційно-етичний вплив музики на дітей, рухи допомагають прослідкувати розвиток музичного образу, розвивається уява про засоби музичної виразності та елементи музичної мови, краще засвоюється музичний матеріал уроку. Зростає культура поведінки молодших школярів, формуються навички колективних дій, що спрямовані на формування в учнів емоційно-етичної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гоголь Н. В. Музично-ритмічна діяльність у структурі уроків музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка. Теорія та методика навчання (з галузей знань)*, 2023. Вип. 57 (1). С. 70-74.
2. Гречаник Н., Пішун С. Художньо-специфічні принципи інтегрованого викладання музичного мистецтва в початковій школі. *Молодь і ринок*, № 2 (169), 2019. С. 85-90.
3. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою КМУ 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 06.08.2023).
4. Зацарна М. Ю., Гречаник Н. І. Теоретичні засади формування емоційно-етичної компетентності в майбутніх педагогів. *Сучасна гуманітарна наука в інтерпретації молодих дослідників (до 200-річчя К. Ушинського)*. Київ: НУБІП України. 2023. С. 64-66.
5. Калініченко О. В., Аристова Л. С. Мистецтво: підруч. інтегрованого курсу для 1 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2018. 128 с.
6. Концепція Нової української школи (2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 06.08.2023).
7. Про затвердження типової освітньої програми, розробленої під керівництвом Савченко О. Я. 1–2 клас. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22 URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf> (дата звернення: 15.07.2023).
8. Про затвердження типової освітньої програми, розробленої під керівництвом Шияна Р. Б. 3–4 клас. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyyan.pdf> (Дата звернення: 12.07.2023).

ХАКАТОНИ ЯК ЕЛЕМЕНТИ STEM-ОСВІТИ

HACKATONS AS ELEMENTS OF STEM EDUCATION

У статті розкриваються особливості та можливості організації STEM-освіти. Акронім STEM вживається для позначення напряму в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics). Отже, під час навчання саме математиці є можливість втілювати елементи STEM-освіти. Відповідно до Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) її головною метою є формування компетентностей, природничо-наукового образу світу, світогляду та життєвих цінностей, заснованих на наукових, математичних, технічних та інженерних знаннях, що базуються на практичних знаннях, для використання цих знань та вмінь у професійній діяльності для вирішення практичних завдань. Природничо-математичну освіту в Україні можна реалізовувати через усі види освіти: формальну, неформальну, інформальну (на онлайн-платформах, STEM-центрах, STEM-лабораторіях (у тому числі віртуальних), за допомогою екскурсій, квестів, турнірів, змагань, олімпіад, майстер-класів, STEM-проектів, STEM-уроків, STEM-практикумів, хакатонів). У статті докладно розглянуто можливості організації саме хакатонів під час вивчення алгебри і початків аналізу у старших класах. Хакатон – це подія, під час якої команди вирішують конкретну задачу за обмежений час, це інноваційна форма організації навчального процесу, яка сприяє пошуку інноваційних методів роботи, активізує ефективну взаємодію між здобувачами освіти, дозволяє розширити коло партнерських зобов'язань у реалізації поставлених проєктів. За форматом їх проведення вони бувають: хакатон як частина уроку; повноформатний хакатон (бажано мати спарений урок), хакатон як позаурочний захід (найбільше наближення до справжнього хакатону). У статті наведено приклад використання хакатону під час вивчення змістової лінії функції, організований як спарений урок математики з інформатикою, з елементами ейдографіки (різновиду комп'ютерного моделювання за допомогою графіків рівнянь).

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-проект, природничо-математична освіта,

STEM-урок, STEM-практикум, хакатон, функція.

The article reveals the features and possibilities of the organization of STEM education. The acronym STEM is used to denote a direction in education that includes science, technology, engineering and mathematics. Therefore, it is possible to implement elements of STEM education during mathematics education. According to the Concept of the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education), its main goal is the formation of competencies, a science-based image of the world, worldview and life values based on scientific, mathematical, technical and engineering knowledge, based on practical knowledge, for use of this knowledge and skills in professional activities to solve practical tasks. Science and mathematics education in Ukraine can be implemented through all types of education: formal, informal, informal (on online platforms, STEM centers, STEM laboratories (including virtual ones), with the help of excursions, quests, tournaments, competitions, Olympiads, master classes, STEM projects, STEM lessons, STEM workshops, hackathons). The article examines in detail the possibilities of organizing hackathons during the study of algebra and the beginnings of analysis in senior classes. A hackathon is an event during which teams solve a specific task in a limited time, it is an innovative form of organization of the educational process, which promotes the search for innovative work methods, activates effective interaction between students of education, allows to expand the range of partnership obligations in the implementation of the projects. According to the format of their implementation, they are: hackathon as part of the lesson; full-format hackathon (it is desirable to have a paired lesson), hackathon as an extracurricular event (the closest approach to a real hackathon). The article provides an example of the use of a hackathon during the study of the content line of a function, organized as a paired lesson of mathematics with informatics, with elements of eidography (a type of computer modeling using graphs of equations).

Key words: STEM education, STEM project, science and mathematics education, STEM lesson, STEM workshop, hackathon, function.

УДК 372

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.12>

Заїка О.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Грובהва Ю.В.,

студентка II курсу магістратури факультету природничої та фізико-математичної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Посилення ролі STEM-освіти пов'язане зі зростанням мотивації учнів до вивчення предметів природничо-математичного циклу, виконання завдань у сферах: інженерії, нанотехнологій та інших. STEM-освіта є інструментом реалізації основних положень концепції Нової української школи (НУШ) щодо оновлення дидактичних методів, засобів навчання, видів діяльності, форм і принципів. Вона формує основи майбутньої діяльності, розвиває інтегроване мислення, формує soft skills – командну роботу, критичне та креативне мислення.

Розвиток STEM-освіти потребує повного оновлення змісту освіти, матеріально-технічного та

навчально-методичного забезпечення. На відміну від традиційних предметів, STEM зазвичай викладають за допомогою прикладного підходу, такого як практичні експерименти та симуляційні проєкти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Над проблемою STEM-освіти працюють сучасні методисти, зокрема з точки зору математики розглядають Васильєва Д., Буковс О., вони діляться власним досвідом у рамках проєкту «Якість освіти», підхід STEM в освіті розглядає Бутузова Ю., Семеніхіна О., Друшляк М. та ін. Дослідники Крамаренко Т., Пилипенко О. підкреслюють, що STEM-орієнтований підхід до освіти наголошує на модернізації та інноваціях як на належному

напрямі розвитку природничо-математичного та гуманітарного профілів навчання. Андрієвська В. та Білоусова Л. обґрунтовують можливості реалізації таких шляхів впровадження STEM-освіти в шкільний процес: STEAM-проєкт, STEAM-урок, maker space.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. STEM-освіта є складовою частиною концепції НУШ, її фокус зосереджено не лише на освіті, а й на компетентностях, яких набувають здобувачі освіти. STEM-освіта може бути запропонована кожній людині. Серед шляхів впровадження STEM-освіти можна виділити ще таку форму як хакатони.

Мета статті – розкрити особливості організації та проведення хакатонів на уроках математики, на прикладі вивчення змістової лінії функції у старшій школі.

Виклад основного матеріалу STEM-освіта – це сукупність практико-орієнтованих педагогічних методів, спрямованих на заохочення учнів робити вибір на основі результатів навчання в ЗЗСО, позашкільної професійно-технічної освіти у сфері науки та NBICS-технологій [1].

У 2020 році вступила в дію «Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)» (№ 960-р) [2], яка спрямована на розвиток та виховання всебічно розвиненої, інноваційної особистості. При цьому STEM-освіта має стати одним із пріоритетів розвитку сфери освіти. З січня 2021 року (розпорядженням № 131-р) є затвердженим план заходів реалізації даної Концепції до 2027 року, серед яких виокремлено розробку нового змісту STEM-освіти для ЗЗСО та позашкільної освіти, розробка навчально-методичних матеріалів щодо підготовки вчителів.

У природничо-математичній освіті існують проблеми, які є наслідком загальних проблем ЗСО, зокрема: зниження рівня викладання природничо-математичних предметів, неповнота змісту освіти, невідповідність природничо-математичних дисциплін вимогам сьогодення, незбалансованість обсягу та змісту освітніх програм; відсутність в окремих навчальних закладах належних умов для допрофільної підготовки та профільної підготовки з природничо-математичних наук; низька якість окремих шкільних підручників та посібників; застаріле обладнання кабінетів математики;

недоступність якісної природничо-математичної освіти для різних категорій слухачів, у тому числі мешканців сільської місцевості та людей з обмеженими можливостями [2].

STEM-освіта – це більше, ніж просто освіта від учителя до учня, це спосіб розширити горизонти знань і змінити реальність. Тобто вміння використовувати всі сучасні можливості в навчальному процесі, самоосвіті, вміння збирати, обробляти, аналізувати та використовувати інформацію у професійній діяльності (табл. 1).

Відповідно до Концепції основними завданнями природничо-математичної освіти є розвиток: здатності розв'язувати комплексні практичні завдання; критичного, абстрактного, аналітичного мислення, творчих здібностей та когнітивних навичок; організаційних та комунікативних навичок; умінь оцінювати проблеми та приймати рішення, робити усвідомлений вибір та опановувати майбутню професію; фінансової грамотності; математичних і природничих здібностей; вміння бачити взаємозв'язки між явищами; вміння формулювати дослідницьке запитання та шукати відповідь на нього; практичних умінь і навичок та творчого застосування набутих знань [2].

Навчальний процес відповідно до STEAM-освіти має супроводжуватися різними технологіями, до складу яких входять ресурси загальноосвітнього призначення: веб-сайти та навчальні платформи для створення карток і тестів (наприклад, Kahoot!, Quizizz, Quizlet, «Всеосвіта», «На урок», Classtime); електронну бібліотеку (наприклад, Europeana, Український центр, Tuva Lab); Web – служби (наприклад, Microsoft Office 365 онлайн, Padlet); засоби для складання інтелектуальних карт (наприклад, Genially, MindMeister, MindMup); різні системи пошукового спрямування (наприклад, Google); платформи, орієнтовані на впровадження STEAM, наприклад, різні моделі та симуляції (наприклад, Tinybor; Google Earth; Enercities), програми та веб-сайти з робототехнікою (наприклад, Blue-Bot, Root Coding, Robo Code), онлайн-ресурси (наприклад, GeoGebra, GRAN); симуляції (наприклад, проєкт PhET Interactive Simulations, OnlineLabs.in.). Використання певної платформи залежить від цілей самого STEM-навчання, форми навчання та рівня освіти учнів

Таблиця 1

Напрями STEM-освіти

Science	Technology	Engineering	Mathematics
Визначення природних речей, включаючи закони природи для фізики, хімії та біології, а також робота з об'єктами, принципами та ідеями або їх застосування в цих науках.	Знання, процеси та пристрої, задіяні у створенні та експлуатації технологічних артефактів, а також артефакти, тобто продукти технологічної діяльності.	Сукупність знань про проектування та виготовлення продукції та шляхи вирішення проблем, використовує науково-математичні поняття, технологічні процеси та інструменти	Вивчення закономірностей і зв'язків між числами, фігурами та формами; включає теоретичну математику і прикладну математику

у цьому проєкті (формальний, неформальний, інформальний) [4].

Серед засобів реалізації STEM-освіти можна виділити організацію STEM-проєктів (це один із способів досягти мети шляхом ретельної розробки проблеми, що призводить до реального практичного результату), STEM-уроків (характерною особливістю є те, що кожна його частина строго структурована, має часовий розклад і, крім того, кількість предметів, які можуть бути залучені до вирішення поставленої задачі, обмежені), STEM-практикумів (поєднання навчального проєкту та лабораторного заняття, тому його можна проводити як у рамках вивчення окремих тем, так і в кінці навчального року), хакатонів (змагання, де команди працюють над власними ідеями). Зупинимося детальніше на останньому.

Хакатон – це подія, під час якої команди вирішують конкретну задачу за обмежений час. Наприкінці хакатону кожна команда представляє свої результати журі. Переможці отримують призи та необхідну підтримку з доопрацюванням, щоб запустити свій проєкт [5].

Хакатон – інноваційна форма організації навчального процесу, яка сприяє пошуку інноваційних методів роботи, активізує ефективну взаємодію між здобувачами освіти, дозволяє розширити коло партнерських зобов'язань у реалізації поставлених проєктів [6].

Хакатони поділяють на зовнішні (у яких може взяти участь будь-хто) та внутрішні (які організуються для закритої конкретної компанії). За форматом проведення – онлайн та офлайн (всі учасники зібрані в одному місці і там вони проводять весь час хакатону. Організатори зазвичай забезпечують все необхідне (канцтовари, зручні місця), щоб команди могли працювати над роботою).

Під час онлайн-хакатонів усі процеси – від створення команди до пітчінгу – відбуваються онлайн і не потребують фізичної присутності учасників. Їх взаємодія відбувається або через спеціальну платформу управління хакатоном, або через окремі онлайн-інструменти. Що є наразі дуже актуальним, адже багато навчальних закладів працюють у змішаному форматі.

Хакатони увійшли у освітню сферу. За форматом їх проведення вони бувають: хакатон як частина уроку; повноформатний хакатон (бажано мати спарений урок), хакатон як позаурочний захід (найбільше наближення до справжнього хакатону).

Структура організації освітнього хакатону [3]:

1. Ознайомлення здобувачів освіти із форматом заходу.
2. Оголошення проблеми, мети (чим яснішою є мета, тим більше шансів її досягнути).
3. Реєстрація команд (бажано це робити в онлайн-форматі заздалегідь і поєднувати учнів різних класів, наприклад, паралелів).

4. Проведення консультацій (тут висвітлюються правила хакатону).

5. Робота з менторами чи фасилітаторами.

6. Самостійна робота команд.

7. Підготовка презентації продукту. Захист проєктів (пітчінг).

8. Визначення переможців.

9. Рефлексія.

Перевага хакатонів, зокрема над проєктами, є:

1. Обмеженість в часі для знаходження відповіді.

2. Практичність (обов'язковим є практичне застосування).

3. Неформальність.

4. Варіативність команди (учень сам обирає для себе команду, чи створює власну, відповідно до ідеї).

5. Обмін навичками та ідеями.

Оскільки однією з головних цілей хакатонів є розвиток нових ідей, можна сміливо сказати, що кожен хакатон є місцем, де народжуються інновації. Це діяльність, яка сприяє натхненню, творчості та продуктивності.

Прикладом хакатону може бути така ідея. Після вивчення в 11 класу показникової та логарифмічної функції запропонувати учням створити власну емблему класу чи школи із використанням різних функцій. Створену емблему потрібно пояснити (що в ній означає кожний символ). Тобто даний хакатон міститиме елементи ейдографіки (різновид комп'ютерного моделювання за допомогою графіків рівнянь), під час якої можна використовувати, наприклад, такі програмні засоби як *GeoGebra*, *Desmos* тощо.

Бажано об'єднати паралельні класи, створивши різні команди. На виконання завдання добре було б об'єднати два уроки – математику та інформатику (тобто провести повноформатний хакатон). У ході виконання завдання здобувачі освіти мають продумати: сам символ (тобто зобразити його), з яких функцій може складатися візерунок, створити його за допомогою комп'ютерних програм.

Отримані результати бажано виставити на оцінювання шкільного колективу. І нехай у голосуванні буде обрано такий символ школи. Добре було б продумати і призи для всіх учасників: переможці отримають визнання їх символу за офіційний символ школи, учасники – заохочувальні призи.

Так, наприклад, у програмі *Desmos* здобувачами освіти було зроблено наступний символ (рис. 1).

Складові функції створеної емблеми подано на рисунку 2.

Емблема являє собою кухель. Знання є нескінченними і з кожним класом учні все більше наповнюються ними. Є те, що являється основою, що залишається з людиною на все життя.

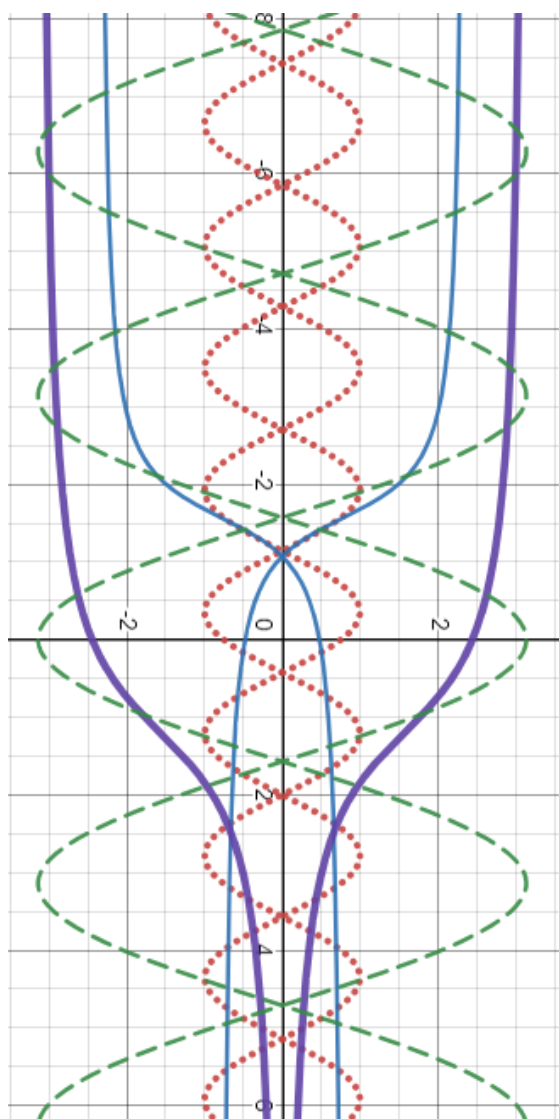


Рис. 1. Емблема

Висновки. Сучасна молодь намагається одразу отримати результат своєї діяльності. І саме STEM-освіта є чудовою можливістю задовольнити дану потребу здобувачів освіти. STEM наголошує на співпраці, спілкуванні, дослідницькій діяльності, розв'язанні проблем, критичному мисленні

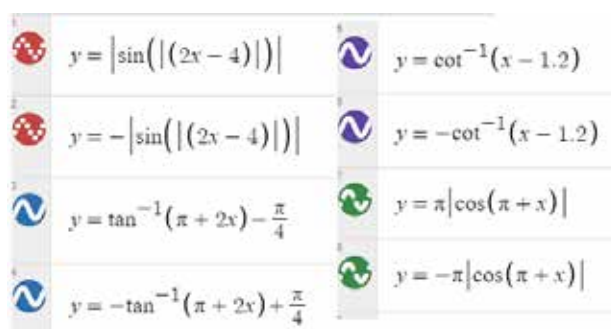


Рис. 2. Функції – складові емблеми

та креативності – навичках, необхідних учням, щоб бути успішними в сучасному світі, незалежно від конкретних інтересів чи кар'єрних цілей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Василяшко І. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах освіти. *Збірник матеріалів «STEM-школа – 2021»* / уклад.: Н. І. Гущина, І. П. Василяшко, О. О. Патрикеева, О. В. Коршунова, Л. Г. Булавська. К. : Видавничий дім «Освіта», 2021. С. 55 – 57
2. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) (№ 960-р). Веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#n8> (дата звернення: 20.09.2023).
3. Сагайдак Т. Хакатони як інструмент проектної діяльності. Веб-сайт. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=YfstcNFS0ug> (дата звернення: 23.09.2023).
4. Сороко Н.В. Педагогічні моделі STEAM-орієнтованого освітнього середовища для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителя основної школи. *Фізико-математична освіта*. Випуск 2(24). 2020. С. 142-150.
5. Що таке хакатони і навіщо їх організовують. Веб-сайт. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/750-shcho-take-khakatony-i-navishcho-ikh-orhanizovuiut> (дата звернення: 26.09.2023).
6. Що таке хакатони і чому їх варто використовувати під час освітнього процесу. Веб-сайт. URL: <https://vseosvita.ua/news/shcho-take-khakatony-i-chomu-ikh-varto-vykorystovuvaty-pid-chas-osvitnoho-protsesu-47256.html> (дата звернення: 26.09.2023).

АУДІОВІЗУАЛЬНІ МАТЕРІАЛИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

AUDIOVISUAL MATERIALS AS AN EFFECTIVE MEANS OF EXPANDING THE VOCABULARY OF HIGH SCHOOL STUDENTS

У даній статті досліджується роль аудіовізуальних матеріалів у розширенні лексичного багажу старшокласників на уроках англійської мови. Визначено мету дослідження, яка полягає у вивченні переваг та потенційних викликів, пов'язаних з інтеграцією аудіовізуальних матеріалів у навчальний процес у старшій школі. Основна увага зосереджується на інтеграції сучасних технологій у освітній процес, що суттєво сприяє розширенню та збагаченню словникового запасу учнів старшої школи. Підкреслюється важливість наявності у вчителів, зокрема англійської мови загальноосвітніх закладів I-III ступенів, медіа компетентності для використання на уроках аудіовізуальних матеріалів. Проаналізовано дослідження вітчизняних та зарубіжних методистів і психологів. У статті наведено аналіз негативних аспектів, пов'язаних з використанням аудіовізуальних матеріалів в освітньому процесі: питання авторського права, забезпечення рівного доступу для всіх учнів, потреба у відповідній технологічній інфраструктурі в деяких регіонах, дотримання балансу між аудіовізуальними матеріалами і традиційними, міжособистісними методами навчання. Детальний аналіз цих негативних аспектів може допомогти розуміти важливість виваженого підходу до використання аудіовізуальних матеріалів для розширення словникового запасу учнів старшої школи. Підкреслюється важливість відбору відповідних матеріалів та створення належних методичних комплексів для досягнення найкращих результатів. У статті пропонуються практичні поради для вчителів старшої школи, які бажають використовувати аудіовізуальні матеріали для покращення навчання та розширення словникового запасу учнів. Також, у статті висвітлюється важливість взаємодії між викладачами та учнями під час використання аудіовізуальних ресурсів для досягнення найкращих результатів навчання. Результати дослідження показали, що аудіовізуальні матеріали можуть допомогти старшокласникам, які вивчають англійську мову, покращити свої лексичні знання. Було зроблено висновок, а також запропоновано перспективи для майбутніх досліджень по цій темі.

Ключові слова: комунікація, контекст, мультисенсорне сприйняття, лексика, аудіовізуальні матеріали.

This article examines the role of audiovisual materials in expanding the vocabulary of high school students in English lessons. The purpose of the research has been determined, which is to study the advantages and potential challenges associated with the integration of audiovisual materials into the educational process in high school. The main focus is on the integration of modern technologies into the educational process, which significantly contributes to the expansion and enrichment of the vocabulary of high school students. The importance of media competence for the use of audiovisual materials at lessons among teachers, in particular, of English language in general education institutions of the I-III degrees, has been emphasized. The research of national and foreign methodologists and psychologists has been analyzed. The article provides an analysis of negative aspects related to the use of audiovisual materials in the educational process: copyright issues, ensuring equal access for all students, the need for appropriate technological infrastructure in some regions, maintaining a balance between audiovisual materials and traditional, interpersonal teaching methods. A detailed analysis of these negative aspects can help to understand the importance of a balanced approach to the use of audiovisual materials to expand the vocabulary of high school students. The importance of selecting appropriate materials and creating appropriate methodological complexes to achieve the best results has been emphasized. The article offers practical advice for high school teachers who wish to use audiovisual materials to enhance learning and expand students' vocabulary. Also, the article highlights the importance of interaction between teachers and students when using audiovisual resources to achieve the best learning outcomes. The results of the study showed that audiovisual materials can help high school English learners improve their lexical knowledge. A conclusion has been made, and prospects for future research on this topic have been suggested.

Key words: communication, context, multi-sensory perception, vocabulary, audiovisual materials.

УДК 373.011.3-052:37.091.33-028.17-028.22(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.13>

Кирлик О.В.,
студентка II курсу магістратури
гуманітарного факультету
Мукачівського державного університету

Вступ. Освіта в середній загальноосвітній школі, традиційно зосереджена на підручниках, лекціях і письмових матеріалах. Але для покращення якості знань, вмінь та навичок старшокласників навчальний процес тепер повинен інтегруватися з сучасними інноваційними методами. Одним з таких методів, що набуває все більшого визнання, є використання на уроках англійської мови аудіовізуальних матеріалів як потужного інструменту для розширення словникового запасу старшокласників.

Мова є фундаментом комунікації, тому багатий словниковий запас є необхідним для успішного та вільного самовираження. Для старшокласників формування широкого лексичного багажу має вирішальне значення, оскільки воно покращує їхні навички письма, розуміння прочитаного та комунікативні здібності.

Сьогодні, в епоху цифрових технологій, коли аудіовізуальні матеріали є легкодоступними, використання таких ресурсів може суттєво сприяти розширенню та збагаченню словникового запасу

учнів старшої школи. Візуальні та аудіоелементи допомагають закріплювати нові слова та вирази, а також розкривати їх семантичні відтінки у реальних контекстах. Це робить процес вивчення мови більш цікавим та ефективним для учнів.

Більше того, використання аудіовізуальних ресурсів допомагає учням розширювати свої знання про культуру, суспільство та історію інших країн, оскільки вони можуть вивчати мову через мультимедійні матеріали, включаючи фільми, документальні стрічки, інтерв'ю та інше. Це сприяє формуванню глибокого розуміння і міжкультурної компетентності учнів.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Проблема, що розглядається в цій статті, стосується ефективності використання аудіовізуальних матеріалів для розширення словникового запасу старшокласників. Основне запитання полягає в тому, чи можуть ці мультимедійні ресурси ефективно залучати учнів, забезпечувати контекст для розуміння слів і призводити до значного розширення словникового запасу, що в кінцевому підсумку також покращить їхні мовні навички та академічну успішність.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Актуальність використання аудіовізуальних матеріалів у вивченні мови та оволодінні іноземним словниковим запасом розглянуто в наукових працях наступних вчених: Цзуні Ден (Zongyi Deng), Беніко Мейсон, Норберт Шмітт, Фредріка Столлер, Ана Перес-Санчес. Серед вітчизняних науковців, що досліджували цю тему слід зазначити: Н. Бровко, С. Ніколаєва, О. Зубченко, Ю. Плотинський, А. Вербицький, Ю. Поздрань, О. Тарнопольський, Н. Коломієць та інші. Проте варто зазначити, що практичні аспекти використання аудіовізуальних засобів для розширення словникового запасу залишаються недостатньо вивченими, що зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета дослідження полягає у вивченні переваг та потенційних викликів, пов'язаних з інтеграцією аудіовізуальних матеріалів у навчальний процес у старшій школі, щоб вирішити важливу проблему розвитку словникового запасу на цьому вирішальному етапі академічної подорожі учня.

Формулювання цілей статті (постановка завдання):

- Дослідити вплив аудіовізуальних матеріалів на розширення словникового запасу старшокласників;
- Дослідити потенціал залучення аудіовізуальних матеріалів у навчанні в середній школі;
- Визначити найкращі практики інтеграції аудіовізуальних матеріалів у навчальні програми середньої школи;
- Оцінити потенційні виклики та обмеження використання аудіовізуальних ресурсів у навчанні лексики;

- Надати практичні рекомендації для викладачів.

Виклад основного матеріалу. Всім відомо, що освічена людина – це та, яка може висловлювати свою думку на різні теми. Однак без багатого словникового запасу, людина може стикатися з обмеженнями в точності і ефективності вираження своїх ідей. Саме тому вчитель англійської мови на своїх уроках повинен враховувати важливість розширення лексичного запасу старшокласників наряду із тренуванням граматичних структур та розвитком комунікативних навичок. Урізноманітнення процесу вивчення нових лексичних одиниць може бути досягнуто шляхом інтеграції сучасних комп'ютерних технологій, які є невід'ємною складовою повсякденного життя підлітків [1].

Використання сучасних технологій у навчальному процесі спрямоване на створення зацікавленості старшокласників і підвищення ефективності навчання. Зокрема, використання аудіовізуальних матеріалів дозволяє створити освітній процес, що характеризується відсутністю напруги або надмірного психологічного навантаження на учнів [2].

Виділяють декілька основних переваг використання аудіовізуальних матеріалів для розширення словникового запасу. Важливо враховувати, що ці переваги не лише поліпшують якість навчання, але і сприяють більш ефективному розвитку мовних навичок.

Вимова є важливим аспектом вивчення мови, і аудіовізуальні матеріали можуть відігравати вирішальну роль у покращенні вимови старшокласників. Саме під час перегляду відеороликів учні знайомляться та покращують сприйняття автентичної мови. Таким чином вони починають краще сприймати та усвідомлювати звуки мови, що допомагає їм вдосконалювати свою артикуляцію та зразу вивчати слова із правильним наголосом.

Сучасний світ є візуально орієнтованим, тому захоплююча візуалізація є наступною перевагою аудіовізуальних матеріалів. Фільми та відео призначені для того, щоб привернути увагу глядачів за допомогою захоплюючих візуальних образів. Як відомо, візуальні стимули сприяють навчанню та запам'ятовуванню. Наведемо приклад відео для старшокласників:

Назва відео: "Word Explorers: Unveiling Advanced Vocabulary"

Опис: Відео розпочинається з групи старшокласників, які вирушають у віртуальну подорож, щоб дослідити світ англійських слів. Вони потрапляють у магічний казковий ліс, де кожне слово є особистістю, яка відображає його значення.

Приклад 1: Слово "Ubiquitous" зображено як жовтий птах, який може бути знайдений скрізь. Старшокласники дізнаються, що це слово вказує на щось загально поширене або всюди присутнє.

Приклад 2: Слово "Esoteric" представлено у вигляді таємничої книги зі світлом, яке сяє з неї. Учні вивчають, що це слово вказує на щось таємниче та приховане від багатьох.

Приклад 3: В Африці, в лісі, дослідник дізнається про слово "Sylvan," коли спостерігає за життям лісу та його спокійною природою [2].

Кожне слово супроводжується англійською вимовою та докладним поясненням його значення та вживанням. Потім старшокласники використовують нові слова у реченнях та спостерігають за їх взаємодією з іншими словами у відео.

Ця відеоанімація спрямована на старшокласників і включає більш складні слова, що допомагають розширити їхній словниковий запас та розвивати навички вживання слів у правильних контекстах [3].

Включаючи аудіовізуальні матеріали до лексичних уроків, учні можуть асоціювати слова з яскравими образами, що робить процес навчання більш захоплюючим і таким, що запам'ятовується. Наприклад, перегляд документального фільму про природу може познайомити учнів з широким спектром описових слів та фраз, пов'язаних з різними екосистемами, флорою та фауною, таких як *despite the urbanization, way to break through, wild environmental, to exist, organisms, giant redwood trees, land-dwelling animals*. Це допомагає їм легко засвоїти нову лексику і пов'язати її з реальним контекстом.

Принагідно є доречним згадати про не перш важливу позитивну рису використання аудіовізуальних засобів на уроках англійської, а саме контекстуальне використання лексичних одиниць. Кожне слово має своє значення, відтінки та вживання. Аудіовізуальні матеріали пропонують старшокласникам можливість розуміти лексику в контексті, тим самим даючи їм змогу розуміти тонкощі вживання слів незначні відмінності у вживанні слів. Завдяки контекстному навчанню учні бачать, як слова природно вживаються в розмовах, промовах чи інтерв'ю, що допомагає їм краще розуміти значення слів і структуру речень. Спостерігаючи за тим, як персонажі або мовці використовують лексику в конкретних ситуаціях, студенти розвивають глибше розуміння вживання слів і набувають багаж знань для власної комунікації.

Загально відомим є факт, що для найкращого запам'ятовування інформації (у даному випадку іншомовних слів) потрібно задіяти різні органи чуття. Коли учні дивляться відеоролики, вони не лише чують нові слова, але й спостерігають за виразом обличчя, мовою тіла та інтонаціями, які передають додаткове значення. Цей мультисенсорний підхід підсилює засвоєння лексики, створюючи міцніші когнітивні зв'язки. Навіть більше цей підхід може викликати емоції в старшокласників,

роблячи процес навчання більш захоплюючим і таким, що запам'ятовується. Психологи стверджують, що емоційно заряджений контент з більшою ймовірністю зберігається в довготривалій пам'яті [4].

Аудіовізуальні матеріали пропонують учням старшої школи широкий вибір способів та джерел для розширення лексики. Фільми, що представляють різні часові періоди, культури чи жанри, знайомлять учнів зі спеціалізованою лексикою, пов'язаною з цими конкретними ситуаціями. Це розширює їхні лексичні знання і дозволяє їм вживати більш різноманітні вирази. Переглядаючи історичні документальні фільми чи фільми іноземними мовами, учні можуть зустріти слова, які зазвичай не зустрічаються в їхніх підручниках. Наведемо приклади декількох ключових слів для розуміння важливих історичних подій:

- D-Day – це Decision Day (День рішення); день вторгнення союзних сил на пляжі Нормандії під час Другої світової війни;
- Magna Carta – історичний документ, який встановив обмеження влади англійського короля і визначав права і свободи громадян;
- Suffrage – це слово вказує на право голосу та участь у виборах і може бути пов'язане з жіночим рухом за права голосу.

Тільки використовуючи різні ресурси старшокласники можуть всебічно розширювати свій словниковий запас за межами класу, роблячи процес навчання більш повним і приємним.

Також аудіовізуальні засоби – це чудовою платформою для спільного навчання старшокласників. Групові дискусії та вправи, зосереджені на перегляді та аналізі відео або фільмів, можуть покращити засвоєння лексики. Обмінюючись інтерпретаціями, думками та зв'язками з іншими, учні можуть поглибити своє розуміння нової лексики. Крім того, спільне навчання розвиває навички критичного мислення, заохочує творчість і формує впевненість у використанні нової лексики в письмовій та усній формах.

Ще однією перевагою аудіовізуальних матеріалів є доступність та гнучкість. Учні можуть отримати доступ до матеріалів у будь-який час і в будь-якому місці, що сприяє самостійному навчанню та навчанню впродовж усього життя. Аудіовізуальні матеріали можна використовувати в різних освітніх середовищах, таких як класи, онлайн-курси або матеріали для самонавчання, що робить їх гнучким і доступним інструментом для розширення словникового запасу [5].

Хоча аудіовізуальні матеріали мають численні переваги, існують і проблеми, які слід враховувати, зокрема питання авторського права, забезпечення рівного доступу для всіх учнів, а також потреба у відповідній технологічній інфраструктурі в деяких регіонах. Творці контенту й освітяни

повинні пам'ятати про ці виклики, використовуючи мультимедійні ресурси на своїх уроках.

Іншим негативним аспектом є те, що при надмірному використанні аудіовізуальні засоби можуть знизити в учнів навички міжособистісного спілкування. Часто відео або прослуховування записаного контенту передбачає перегляд учнями, що є самотнім досвідом. Коли старшокласники проводять значну кількість часу в такому пасивному, неінтерактивному режимі, вони можуть мати менше можливостей для безпосередньої взаємодії з учителями та однолітками. Щоб пом'якшити цю проблему, вчителям важливо знайти баланс між аудіовізуальними матеріалами і традиційними, міжособистісними методами навчання. Поєднання мультимедійних ресурсів з можливостями для активного обговорення, групової роботи та взаємодії між вчителем і учнями може допомогти учням не лише розширити свій словниковий запас, але й підтримати та покращити навички міжособистісного спілкування.

Слід зазначити, що аудіовізуальні матеріали чудово підходять для ознайомлення з новими словами та надання контексту, однак вони не завжди дозволяють глибоко дослідити значення слів та їхні нюанси. Також відеоролики не надають старшокласникам достатньо можливостей для активної практики та використання цих слів у власному письмовому та усному мовленні.

Висновки. Учні старших класів можуть отримати велику користь від використання аудіовізуальних матеріалів як засобу розширення словникового

запасу. Використовуючи візуальні стимули, контекстне навчання, різноманітні джерела розширення словникового, досвід мультисенсорного сприйняття та спільне навчання, учні розвивають глибше та всебічне розуміння лексики. Інтеграція аудіовізуальних матеріалів у процес вивчення мови не лише сприяє змістовному залученню, але й дозволяє учням здобувати мовні навички в автентичному та контекстуальному середовищі. Вчителі повинні використовувати можливості аудіовізуальних ресурсів, щоб покращити засвоєння лексики та озброїти своїх учнів мовними інструментами, необхідними їм для майбутнього успіху.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ніколаєва Ю.С. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. Київ : Ленвіт, 2002. 328с.
2. Mishra S. K., Yadav B. Audio-Visual Aids & The Secondary School Teaching. *Global Journal of Human – Social Science*. 2014. URL: https://globaljournals.org/GJHSS_Volume14/3-Audio-Visual-Aids-and-The-Secondary.pdf
3. Fetylyana P., Harwati H., Yunus M. Use of Technology in English Language Teaching and Learning. *An Analysis: International Conference on Language, Medias and Culture*. 2012. Vol. 33, № 12. P. 150-156
4. Gains, R. Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary St. Redmann. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
5. Бичкова Н.І. Типологія відеофонограм для навчання усного іншомовного спілкування. *Методика викладання іноземних мов*. 1992. Вип. 21. С. 68–71.

СЕРЦЕМ ДО ДИТИНИ: КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З УРАХУВАННЯМ ТЕОРІЇ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

WITH HEART TO A CHILD: CONCEPTUALIZING THE CONTENT OF FL TEACHER TRAINING WITHIN THE FRAMEWORK OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING

У статті розглянуто проблему забезпечення психосоціальної підтримки учнів, яку можуть надати вчителі іноземної мови на уроці, та адаптації школярів до життя та навчання в Україні. У зв'язку з військовою агресією росії виникла необхідність готувати освітян, які здатні надавати таку підтримку школярам, мають знання про способи реагування дітей на стрес та психологічну травму, вплив цих чинників на їх поведінку та відношення до навчання, а також вміють застосовувати стратегії соціально-емоційного навчання під час проведення уроку іноземної мови. Тому мета даної статті полягає в обґрунтуванні необхідності інтеграції теоретичних та практичних аспектів соціально-емоційного навчання до фахового курсу методики навчання іноземних мов для підготовки майбутніх учителів. Проаналізовано тематичний модуль «Розуміння учнів та процесу учіння» типової програми з методики навчання англійської мови (освітнього ступеня бакалавра), який присвячено ролі психологічних чинників під час навчання англійської мови, та в межах якого рекомендовано інтегрувати вивчення основ соціально-емоційного навчання. Охарактеризовано етапи створення навчальних програм для вивчення іноземної мови, роль психологічних чинників у ефективній організації зазначених етапів, а також рекомендації щодо варіювання характеристик моделей підготовки вчителів. Вказано, що етап оцінювання «об'єктивних» та «суб'єктивних» потреб учнів займає важливе місце серед етапів, яких необхідно дотримуватися під час створення навчального курсу. Оскільки зовнішні фактори, які впливають на організацію підготовки фахівців-освітян зазнали змін, необхідно їх враховувати під час оновлення змісту цієї підготовки. Розкрито сутність таких понять як базові принципи психосоціальної підтримки, компетентності та стратегії соціально-емоційного навчання. Наведено приклади завдань для розвитку компетенцій соціально-емоційного навчання на уроках англійської мови.

Ключові слова: соціально-емоційне навчання, психосоціальна підтримка, підготовка майбутніх учителів іноземних мов,

оволодіння іноземною мовою, якісне і цілісне навчання.

The article deals with the problems of providing psychosocial support by foreign language teachers in class and schoolchildren's adapting to life and study in Ukraine. Because of Russia's military aggression, it is necessary to train educators who are able to provide such kind of support to their learners, who are aware of children's reactions to stress and psychological trauma, the influence of these factors on their behavior and attitude to learning, and who are also able to implement strategies of social-emotional learning (SEL) during a foreign language lesson. Therefore, the purpose of this article is to substantiate the necessity of integrating theoretical and practical aspects of SEL into a professional course on foreign language teaching methods for pre-service teachers.

The thematic module "Understanding Learners and Learning" of the core curriculum "English Language Teaching Methodology (Bachelor's Level)" devoted to the role of psychological factors affecting foreign language acquisition is analyzed. It is recommended to consider integrating the study of SEL basics within this module. The stages of foreign language course development processes, the role of psychological factors in the effective organization of these stages, and recommendations for varying the characteristics of teacher training models are described. The assessment and evaluation of students' needs, which are divided into "objective" and "subjective" needs, is the first step among the stages that must be followed during a foreign language course development. It is emphasized that since the external factors influencing the pre-service teachers' training have undergone changes, these factors must be taken into account when updating and conceptualizing the content of this training. The basic principles of psychosocial support, SEL competencies and strategies are defined. Some examples of tasks for the development of SEL competencies in English classes are given.

Key words: social-emotional learning, psychosocial support, pre-service foreign language teachers' training, foreign language acquisition, quality holistic learning.

УДК 371.315:811.111
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.14>

Коробова Ю.В.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри іноземних мов та лінгводидактики
Сумського державного університету

Зайцева І.О.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри іноземних мов та лінгводидактики
Сумського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В сучасних складних умовах російської військової агресії в Україні, результатом якої є ознаки наявності токсичного стресу та хронічної травми як у школярів, так і їх батьків та вчителів, освітянам необхідно оновити та узгодити відповідні підходи та методи планування та проведення уроків, зокрема й іноземної мови (далі – ІМ). З метою забезпечення психосоціальної підтримки, яку можуть надати вчителі, та адаптації школярів до

життя та навчання в Україні, варто звернути увагу як на позитивний досвід закордонних науковців, які досліджують проблему пристосування до навчання дітей, постраждалих внаслідок воєнних дій, так і на професійну діяльність учителів, які успішно впроваджують наукові дослідження в освітній процес.

Відповідно, перед викладачами закладів вищої освіти України, які готують майбутніх учителів ІМ, стоїть термінова задача забезпечити своїх

студентів знаннями та навичками, які необхідні для здійснення психосоціальної підтримки та використання на уроках ІМ стратегій соціально-емоційного навчання (далі – СЕН). СЕН визначається як процес, під час якого діти та дорослі розвивають навички та формують ставлення і цінності, необхідні для набуття соціально-емоційної компетенції, тобто здатності розуміти, керувати та виражати соціальні та емоційні аспекти свого життя способами, які дозволяють успішно вирішувати життєві завдання, такі як навчання, формування стосунків, вирішення повсякденних проблем і адаптація до складних вимог росту та розвитку. Соціально-емоційна компетенція включає здатність до самоусвідомлення, контролю над імпульсивністю, навички співпраці і турботи про себе та інших [6, с. 2]. Перш за все, з метою забезпечення майбутніх учителів такими знаннями та вміннями необхідно включити вивчення теоретичних та практичних аспектів СЕН до змісту освітніх компонентів програм фахової підготовки студентів.

Протягом 2022-2023 років українськими вчителями та викладачами ЗВО, фахівцями у галузі методики навчання англійської мови, за сприянням «*Childhood Education International*» [3], розробляються методичні матеріали, якими можуть користуватися освітяни України, а саме: 1) рекомендації щодо навчання майбутніх учителів англійської мови основ психосоціальної підтримки, застосуванню підходу «якісне і цілісне навчання» (*Quality Holistic Learning*) та стратегій СЕН та включення зазначених аспектів до змісту навчальних програм дисциплін циклу методичної підготовки; 2) проєкт типової робочої програми (силабусу) обов'язкової/вибіркової навчальної дисципліни «СЕН і викладання іноземних мов».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми концептуалізації змісту фахової підготовки майбутніх учителів ІМ є предметом дослідження багатьох науковців. Фахівцями у галузі методики викладання ІМ проаналізовано роль психологічних чинників у вивченні англійської мови. Зокрема, авторами Н.Д. Brown, R. Gardner, S.D. Krashen, С. J. Richardson і С. Lockhart наведено обґрунтування необхідності поглибленого вивчення впливу емоційних (афективних), когнітивних факторів та вікових показників на оволодіння ІМ, надано характеристики стилів та стратегій навчання.

На даний час авторами проведено аналіз потреб учнів та різних типів інформації, яка пов'язана з учнями та повинна бути врахована вчителями ІМ на уроці (психологічні фактори, особисті потреби та соціальні фактори), а також шляхи використання цієї інформації на різних етапах підготовки та проведення уроку ІМ [2]; уточнено рекомендовані моделі підготовки майбутніх учителів ІМ [15]. Науковцями виокремлено етапи

процесу розроблення вчителями та викладачами навчальних курсів з вивчення ІМ та надано рекомендації щодо необхідності першочергового планування та оцінювання потреб учнів із метою підвищення ефективності навчання ІМ [8].

Нещодавні ґрунтовні дослідження початкового етапу підготовки майбутніх учителів ІМ деталізують його організацію з урахуванням різноманітних ресурсів, процес підготовки студентів до проходження педагогічної практики в школі та шляхи набуття знань щодо основних концепцій, формування ставлення студентів до професії, які сприяють прагненню до досконалості у викладанні [5]. Т. Farrell і L. Baecher висвітлюють способи подолання труднощів викладання ІМ у межах концепції рефлексивної практики, зокрема деталізуючи рішення проблеми створення сприятливого середовища на уроці ІМ [7].

Разом із цим, останні декілька років закордонними методистами в межах фахової підготовки вчителів запроваджується термін «якісне і цілісне навчання» (*Quality Holistic Learning*). Цей педагогічний підхід бере до уваги всі аспекти особистості учня (академічні, емоційні, соціальні, фізичні та психологічні) в межах навчальної програми, що дозволяє усім учням розвивати знання, компетентності, цінності та соціальні навички [13]. Також, за останнє десятиліття значну увагу приділено дослідженням у галузі СЕН, а саме: надана класифікація компетентностей СЕН та запропоновано вправи та завдання для інтеграції СЕН на уроці ІМ [12], досліджено процес створення контексту для СЕН, способи розвитку соціально-емоційних навичок учнів на уроці, шляхи введення та підтримки СЕН в межах шкільної освіти, проведено аналіз ефективності застосування СЕН [6, 12].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання інтеграції теоретичних та практичних аспектів СЕН до змісту освітніх програм закладів вищої освіти України залишається, на нашу думку, дослідженням недостатньо. Особливо актуальним питання концептуалізації змісту фахової підготовки вчителів ІМ з урахуванням теорії СЕН постає на даному етапі навчання дітей в школах України, де більше півтора року точиться війна. Як наголошує президентка Української асоціації дослідників освіти О.А. Заболотна, учні та вчителі відіграють ключову роль у відбудові та відновленні системи освіти в країні. Внесок в їх психосоціальне благополуччя та професійний розвиток є першорядним завданням [16, с. 33]. У зв'язку з військовою агресією росії виникла необхідність готувати освітян, які здатні надавати постійну психосоціальну підтримку школярам, мають знання про види та типи стресу та психологічної травми, про шляхи реагування дітей на стрес та психологічну травму, вплив цих чинників на поведінку учнів та відношення до навчання,

а також вміють застосовувати вправи та завдання в межах теорії СЕН під час проведення уроку ІМ.

Метою даної статті є обґрунтування необхідності інтеграції теоретичних та практичних аспектів соціально-емоційного навчання до фахового курсу методики навчання іноземних мов для підготовки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Дослідимо тематичні розділи типової програми з методики навчання ІМ, в межах яких рекомендовано інтегрувати вивчення основ СЕН, урахування етапів створення навчальних програм для вивчення ІМ та роль психологічних чинників в ефективній організації зазначених етапів, а також проаналізуємо рекомендації науковців щодо варіювання характеристик моделей підготовки вчителів ІМ.

Перш за все, звертаємо увагу на те, що авторами типової програми «Методика навчання англійської мови» для освітнього рівня бакалавра в межах модуля «Розуміння учнів та процесу учіння» належне першочергове місце надано вивченню значення психологічних чинників під час навчання англійської мови. Розробниками рекомендовано до опрацювання за темою модуля наукові доробки R. Gardner, S.D. Krashen, M. Williams та R. Burden, в яких надано характеристики емоційних (афективних) та когнітивних факторів, пов'язаних із особистістю учнів, та їх роль в оволодінні ІМ, досліджено стилі та стратегії навчання [1, с. 31-32]. Зокрема, заплановано набуття студентами знань щодо емоційних (афективних) факторів, які впливають на процес оволодіння ІМ (самооцінка, гальмування, тривога, ставлення, мотивація; ознайомлення з роллю когнітивних факторів (перенесення, інтерференція, надмірне узагальнення, індуктивне і дедуктивне міркування, пам'ять і запам'ятовування) та вікових особливостей учнів під час вивчення ІМ.

По-друге, у працях фахівців у галузі методики викладання ІМ та підготовки майбутніх учителів, присвячених розробленню програм навчальних дисциплін для вивчення ІМ, виокремлено етапи [8, с. 13], яких варто дотримуватися і під час створення курсу з методичної підготовки майбутніх учителів ІМ, а саме: оцінювання потреб учнів, визначення цілей та завдань курсу, концептуалізація змісту програми, відбір та розроблення навчальних матеріалів тощо.

Зауважимо, що першим етапом серед зазначених вище є *оцінювання потреб учнів*. Пропонується розглядати концептуалізацію потреб учнів в термінах «об'єктивні» та «суб'єктивні» потреби. Визначення об'єктивних потреб відбувається шляхом аналізу різних видів фактичної інформації про учнів, використання ними мови в реальних комунікативних ситуаціях, поточного рівня володіння мовою та визначення наявних мовних ускладнень [8, с. 13]. До суб'єктивних потреб включають

когнітивні та афективні потреби учня в освітньому середовищі, які отримують із інформації про особистість, впевненість, ставлення, бажання та очікування учнів від вивчення ІМ, їх індивідуальні когнітивні стилі та навчальні стратегії. Деякі науковці наголошують на важливості дослідження та врахування ролі психологічних чинників та потреб учнів у організації етапів відбору та презентації навчального матеріалу [2, с. 12].

Важливо підкреслити думку Т. Woodward у роботі, присвяченій опису різних моделей підготовки вчителів англійської мови. Автор зазначає, що незалежно від того, яким чином описано цей процес, під час його організації існує безліч зовнішніх факторів. Необхідно поєднати з реальністю наше уявлення про те, як це повинно відбуватися [15, с. 239].

Отже, на сьогодні, оскільки зовнішні фактори, які впливають на організацію процесу підготовки освітян зазнали змін, ці нові обставини необхідно враховувати під час оновлення змісту підготовки майбутніх учителів. Більш того, викладачам ЗВО необхідно своїм власним прикладом показувати студентам, яким чином підтримувати своє ментальне благополуччя та продовжувати якісно виконувати свою роботу, а також використовувати на своїх заняттях стратегії СЕН. Як підкреслює G. H. Díaz Maggioli у своїй праці, присвяченій підготовці майбутніх учителів ІМ, на початковому етапі навчання студентам важливо отримувати підтримку, яка може надходити з різних особистих і соціальних джерел. Автор вживає термін «посередницький досвід навчання» (*mediated learning experience*), тобто досвід, за якого той, хто навчається, отримує допомогу та підтримку, щоб мати змогу поступово досягати вищих рівнів автономії у виконанні діяльності [5, с. 9].

Розглянемо, які саме аспекти та стратегії СЕН варто детально опрацювати під час вивчення курсу з методики навчання ІМ. В рекомендаціях «Міжвідомчої мережі освіти в надзвичайних ситуаціях» (*Inter-agency Network for Education in Emergencies*) щодо стратегій організації навчання наголошується, що стосунки, які основані на підтримці вчителями своїх учнів вважаються найбільш ефективною формою психосоціальної підтримки, що надається в закладах освіти. Вчителі повинні прагнути створити безпечні та сприятливі освітні середовища, які зміцнюють фізичний, розумовий та емоційний розвиток учнів. Ця мета легше досягається, за умови, що вчителів надійно підтримують і вони проходять підготовку щодо застосування стратегій психосоціальної підтримки та СЕН [10, с. 40].

Психосоціальна підтримка розглядається як дії, які сприяють цілісному благополуччю людей у їх соціальному світі. Одним із прикладів психосоціальної підтримки у спільноті є організація

навчання дітей у надзвичайних ситуаціях [11, с. 121-122]. Використовуються спеціальні форми підтримки, спрямовані на розвиток у школярів соціальних навичок та стійкості (наприклад, малювання для зображення минулого досвіду або майбутніх мрій, ігри, в яких учасники співпрацюють для досягнення спільної мети, рольові ігри, терапія). Виокремлюють п'ять базових принципів психосоціальної підтримки: відчуття безпеки, спокою, відчуття власної ефективності та суспільної користі, соціальні зв'язки та надія [9, с. 284].

В межах поняття «психосоціальна підтримка» існує загально визнаний освітній підхід «зцілювальні класи» (*healing classrooms*), який використовується в надзвичайних ситуаціях і допомагає освітянам створювати позитивне середовище в школі та класі [4]. Організовано безпечні та корисні навчальні простори, де діти, які постраждали від кризи або конфлікту, можуть навчатися, рости та процвітати, відчують себе безпечно та вільні від насильства. Вчителі розвивають у своїх учнях відчуття контролю над ситуацією, причетності до шкільної спільноти, почуття власної гідності, прагнення до позитивних соціальних стосунків та інтелектуально стимулюючих навчальних можливостей.

На додаток до інтеграції психосоціальної підтримки у стратегії управління класом, завдання для формування та розвитку соціально-емоційних навичок слід інтегрувати в існуючі шкільні навчальні програми за будь-якої можливості. Це рекомендовано організовувати у формі занять, спрямованих на формування соціально-емоційних компетенцій, або у формі розвитку певних соціально-емоційних навичок або шляхом запобігання певних дій, зменшення проявів настрою або поведінки [10, с. 41].

Вправи та завдання для СЕН гнучкі та їх потрібно адаптувати до академічних, мовних, фізичних, емоційних та розумових потреб кожного учня. СЕН охоплює такі види діяльності та освітні підходи як практики піклування про себе (*mindfulness*), йога, бібліотерапія, відновлювальні практики, освіта в дусі миру (*peace education*), травма-інформована освіта (*trauma-informed practices*), навчання, орієнтоване на емоційний інтелект, формування навичок роботи в команді та спільноті, а також інші шкільні та позашкільні заходи, спрямовані на підтримку здоров'я та благополуччя учнів [12, с. 15].

В межах СЕН ключовими термінами є «компетенція» (здатність робити щось успішно або ефективно), «соціальні компетенції» (навички чи здібності, які допомагають налагодити дружні стосунки та працювати з іншими), «емоційні компетенції» (здатність розпізнавати і регулювати власні емоції та здатність розпізнавати і адекватно реагувати на емоції інших). Виокремлено 5 основних компетенцій СЕН [12, с. 14]: встановлення та підтримка стосунків, соціальна обізнаність,

самоусвідомлення, самоуправління, відповідальне прийняття рішень.

Наведемо декілька прикладів завдань для розвитку компетенцій СЕН на уроках англійської мови. Вважаємо, що однією з найважливіших на сучасному етапі компетенцій для учнів, є така, що пов'язана зі встановленням та збереженням здорових та підтримуючих стосунків та ефективним орієнтуванням в різноманітних міжособистісних ситуаціях. Ця компетенція включає здатність чітко висловлювати свої думки, активно слухати, співпрацювати для вирішення проблем, орієнтуватися в різних культурних середовищах, шукати та отримувати допомогу, коли це необхідно. З метою розвитку навичок встановлення та підтримки стосунків, пропонуються такі завдання: 1) «Кола створення спільноти» (*Community Building Circles*): учні практикують комунікативні навички та діляться своїми думками щодо поточних або історичних подій, сюжетів книжок або конфліктних ситуацій в класі; 2) «Територія миру» (*Peace Area*): учні, які відчувають напругу або мають конфліктні стосунки, йдуть у тихе місце в класній кімнаті, де обговорюють свою проблему та намагаються її вирішити з використанням запропонованого структурованого протоколу [14].

З метою формування та розвитку соціальної обізнаності, яка включає здатність відчувати співчуття до інших, розуміти ширші соціальні та історичні норми поведінки в різних умовах, визнавати підтримку сім'ї, школи та спільноти, рекомендовані завдання «Чуйне серце», «Різні способи реагування», «Потужні слова». Подібне до останнього завдання було підсвідомо використано нами, коли після жахливих подій перших місяців війни в нашому університеті відновилися заняття. Оскільки було складно продовжувати обговорення попередніх програмних тем, які ми вивчали до війни, для перших двох занять студентам було запропоновано переглянути відео, на якому співали Державний Гімн України англійською мовою та проаналізувати його текст, тобто знайти слова, які є для них найважливішими в нашому Гімні, і прокоментувати свій вибір.

Anthem of Ukraine

*Glorious spirit of Ukraine shines and lives forever.
Blessed by Fortune brotherhood will stand up together.*

*Like the dew before the sun enemies will fade,
We will further rule and prosper in our promised land.*

We will lay our soul and body for the cherished freedom.

Cossack blood will raise the nation of the joyous people...

На наступному занятті ми співали всі разом. Вважаємо, що такий вид роботи допоміг нам відновити та продовжити заняття.

Висновки. Таким чином, представлено обґрунтування необхідності інтеграції теоретичних та практичних аспектів СЕН до фахового курсу методики навчання ІМ проведено шляхом дослідження типової програми з методики навчання ІМ, етапів створення навчальних програм для вивчення ІМ, ролі психологічних чинників в ефективній організації зазначених етапів, рекомендацій щодо варіювання характеристик моделей підготовки вчителів ІМ та аналізу використання аспектів і стратегій СЕН на уроці ІМ. На нашу думку, головною метою сучасних педагогів має бути активне вивчення та розроблення стратегій психосоціальної підтримки та СЕН, які сприяють цілісному благополуччю учнів. Коли школярі відчувають емоційну підтримку та можуть навчитися розуміти та передавати свої емоції здоровим способом, вони, швидше за все, будуть більш сфокусовані на навчанні.

Отже, врахування теорії СЕН є важливим кроком у процесі концептуалізації змісту підготовки майбутніх учителів ІМ. Подальші дослідження можуть бути пов'язані з пошуком додаткових шляхів інтеграції стратегій СЕН в інші тематичні модулі типової програми з методики навчання англійської мови, а також із розробленням та укладанням рекомендацій та банку вправ та завдань з метою забезпечення вчителів ІМ необхідними матеріалами для їх ефективної професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 126 с.
2. Champeau de Lopez C.L. The Role of the Teacher in Today's Language Classroom. *Teacher development. Making the right moves/* Thomas Kral (ed). The EL Programs Division of the US Information Agency, 2004. P. 9–17.
3. Childhood Education International. *Ukraine Education Support Projects* : веб-сайт. URL: <https://ceinternational1892.org/cpl/cplination/ukraine-education-support-projects/>
4. Creating Healing Classrooms: Tools for Teachers and Teacher Educators. IRC Child and Youth Protection and Development Unit, 2006. 112 p.
5. Díaz Maggioli G.H. *Initial Language Teacher Education*. Routledge, New York, 2023. 143 p.
6. Elias M. J., Zins J. E., Weissberg R. P. and others. *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development, 2004. 175 p.
7. Farrell T.S.C., Baeher L. *Reflecting on Critical Incidents in Language Education*. Bloomsbury, 2017. 170 p.
8. Graves K. *Teachers as course developers*. Cambridge University Press, Cambridge, 2011. 213 p.
9. Hobfoll S., Watson P., Bell C.C. and others. Five Essential Elements of Immediate and Mid-Term Mass Trauma Intervention: Empirical Evidence. *Psychiatry: Interpersonal & Biological Processes*. 2007. 70 (4). P. 283-315. DOI: 10.1521/psyc.2007.70.4.283
10. INEE Guidance Note on Psychosocial Support/ McNatt Z., Boothby N., Wessells M., Lo R. *The Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE)*, 2018. 84 p.
11. INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. *The Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE)*, 2012. 140 p.
12. Penton Herrera L. J., Martinez-Alba G. *Social-Emotional Learning in the English Language Classroom: Fostering Growth, Self-Care, and Independence*. TESOL International Association, 2021. 112 p.
13. Quality Holistic Learning Project. *Childhood Education International*. веб-сайт. URL: <https://ceinternational1892.org/cpl/cplination/quality-holistic-learning/>
14. Teaching Students to Use the Peace Area. *CASEL's Guide to Schoolwide SEL*. веб-сайт. URL: <https://schoolguide.casel.org/resource/teaching-students-to-use-the-peace-area/>
15. Woodward T. *Models And Metaphors In Language Teacher Training : Loop Input And Other Strategies*. Cambridge University Press, 1997. 247 p.
16. Zabolotna O. The View from Ukraine: Ukrainian education: Wounded but Resilient. *Research Intelligence. BERA*. 2023. Issue 155. P. 32-33.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

LINGUISTIC ASPECTS OF FORMATION PROCESS OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN ENGLISH LESSONS

Стаття присвячена лінгводидактичним аспектам процесу формування міжкультурної компетентності учнів старшої школи на уроках англійської мови. Авторами зосереджена увага на теоретичних засадах формування міжкультурної компетентності учнів старшої школи. Висвітлено компоненти, критерії та показники сформованості міжкультурної компетентності учнів. У науковій літературі спостерігається розгалуженість сутності поняття «міжкультурна компетентність». Міжкультурна компетентність – це комплексна концепція, що включає в себе різноманітні аспекти та розгалуженість понять. Розгалуженість цього поняття відображає складність та багатоаспектність міжкультурної взаємодії та розуміння культур. Авторами статті встановлено, що міжкультурна компетентність передбачає низку навичок, знань і якостей, які дозволяють ефективно взаємодіяти з представниками інших культур та розуміти та поважати їхні культурні особливості. Встановлено, що міжкультурна компетентність не обмежується тільки володінням іноземною мовою, вона включає в себе глибоке розуміння та поважання культурних різниць, уміння ефективно спілкуватися та взаємодіяти в міжкультурному середовищі, а також здатність аналізувати власні культурні уявлення і упередження. Проаналізовано, що сприятливі умови та розвитку міжкультурної компетентності мають різні суб'єкти освіти, від учителів та викладачів до вищих навчальних закладів, культурних об'єктів та глобальних організацій. Засоби навчання, літературні та медійні ресурси, міжнародні обміни та проекти, а також сучасні технології можуть бути важливими інструментами для формування міжкультурної компетентності. Досліджено, що основні аспекти міжкультурної компетентності включають: знання культурних різниць, міжкультурну комунікативну компетентність, міжкультурну чутливість, міжкультурну емпатію, адаптацію до нового культурного середовища, розв'язання міжкультурних конфліктів. Як висновок успішність формування культури спілкування відбуватиметься у чіткому виборі та поєднанні основних методів освітнього процесу, які стимулюватимуть молодших школярів усвідомлювати необхідність в опануванні вміннями та навичками культури спілкування, формувати позитивну мотивацію до навчальної діяльності, здійснюючи аналіз різних життєвих ситуацій, вирішувати проблемні ситуації під час спілкування тощо; готовність до міжкультурного спілкування представників різних світоглядів, моральних норм, правил поведінки.

Ключові слова: лінгводидактичні аспекти, міжкультурна компетентність, учні старшої школи, комунікація, соціокультура, лінгвокультурологія.

The article under consideration throws light upon linguistic and didactic aspects of formation process of intercultural competence of high school students in English classes. The authors focused attention on the theoretical foundations of the formation of intercultural competence of high school students. The components, criteria and indicators of the formation of students' intercultural competence are highlighted. In the scientific literature, the essence of the concept of "intercultural competence" is branched out. Intercultural competence is a complex concept that includes various aspects and ramifications of concepts. The breadth of this concept reflects the complexity and multifacetedness of intercultural interaction and understanding of cultures. The authors of the article established that intercultural competence involves a number of skills, knowledge and qualities that allow effective interaction with representatives of other cultures and understand and respect their cultural characteristics. It has been established that intercultural competence is not limited to mastering a foreign language, it includes a deep understanding and respect for cultural differences, the ability to effectively communicate and interact in an intercultural environment, as well as the ability to analyze one's own cultural ideas and prejudices. It has been analyzed that various subjects of education should contribute to the study and development of intercultural competence, from teachers and lecturers to higher educational institutions, cultural objects and global organizations. Teaching aids, literary and media resources, international exchanges and projects, as well as modern technologies can be important tools for the formation of intercultural competence. It has been studied that the main aspects of intercultural competence include: knowledge of cultural differences, intercultural communicative competence, intercultural sensitivity, intercultural empathy, adaptation to a new cultural environment, resolution of intercultural conflicts. As a conclusion, the success of the formation of a culture of communication will take place in a clear choice and combination of the main methods of the educational process, which will stimulate younger schoolchildren to realize the need to master the skills and abilities of the culture of communication, to form positive motivation for educational activities, by analyzing various life situations, to solve problem situations during communication etc; readiness for intercultural communication of representatives of different worldviews, moral norms, rules of behavior.

Key words: linguistic didactic aspects, intercultural competence, high school students, communication, socio-culture, linguistic and cultural studies.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.15>

Липчанко-Ковачик О.В.,

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

Апацька Я.В.,

студентка II курсу магістратури
гуманітарного факультету
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. в освіті диференціювалися декілька парадигм. Дослідники погоджуються, що визначальними стали особистісна, культурологічна та діяльнісна або компетентнісна, які потіснили когнітивно-інформаційну. Безпосередньо кожна з них не заперечує ролі та значення іншої, а навпаки – інтегративно з ними поєднується, оскільки витоки кожної зароджувалися під час панування попередньої парадигми, та звичайно органічно її доповнювали. Утверджуючись, кожна з них зміщувала власні акценти в освіті, що призвело до перегляду та уточнення мети, цілей організаційних форм навчання, а також добору змісту.

Однозначно ці зміни стосувалися бачення структури та кінцевих якостей результатів навчання. Для їх опису використовували наступні категорії «знання», «навички», «уміння» тощо. Проте, на початку ХХ ст. до понятійного апарату додалося поняття «компетентність». У свою чергу завданням фахівців стала конкретизація його змісту для трансформації кожної галузі. Таким чином, у сфері навчання іноземних мов метою навчання стало формування іншомовної комунікативної компетентності.

Згідно Державного стандарту практичною метою навчання є безпосередньо формування іншомовної комунікативної компетентності з урахуванням їхніх комунікативних умінь, сформованих на основі відповідних знань і навичок, розвиток умінь спілкуватися в усній і письмовій формах з урахуванням мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки, та власне здатність використовувати їх в іншомовному спілкуванні

Розвиток сучасної шкільної освіти зазнає фундаментальних змін, які допомагають у свою чергу учням адаптуватися до умов сучасного світу, що швидко змінюється, творчо реалізовувати себе в особистісній та професійній сферах. Основні положення Закону України «Про освіту» [3], Національної програми розвитку освіти, Національних стандартів базової повної загальної середньої освіти в поєднанні з оновленням старших шкіл стандартизують сучасну мовну освіту.

Відповідно до основних цілей вивчення іноземних мов у старших класах загальноосвітньої школи, визначених у Концепції розвитку освіти України станом на 2015-2025 роки сучасний школяр повинен мати не лише певні знання в галузі іноземної мови, вміння використовувати ці знання в активній діяльності та міжособистісній взаємодії, а також у різних ситуаціях вільно спілкуватися та дотримуватись традицій і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Учень повинен вміння висувати власні ідеї та висловлювати свої почуття про життєві явища, моральну етику, естетику, соціальні проблеми та ін.

Тому завдання, яке стоїть перед закладами загальної середньої освіти, полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися іноземними мовами в реальному житті та сформувати достатній рівень міжкультурної компетентності. Формування вищезгаданої компетентності вважається важливою частиною всіх етапів навчання іноземної мови.

Аналіз наукової та навчальної літератури вказує на те, що питання формування в учнів міжкультурної компетентності є складним і охоплює декілька галузей дослідження: психологію, психолінгвістику, лінгвістику та педагогічну психологію.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Концепції міжкультурної комунікації Е. Холла, К. Гирца, В. Гудікунста, Г. Тріандіса, Г. Хофштеде зумовили стрімке зростання зацікавленості до наукових праць з теми міжкультурної взаємодії та діалогу культур. Феномен діалогу культур розглядається у наукових напрацюваннях таких науковців-лінгвістів (В.С. Біблер, Ж. Бодрійяр, Ж. Дерріда, М. Фуко, Ю. Хабермас) [1,2], теорії міжкультурної комунікації (Р. Коллінз, Н. Луман, М. Маклюента ін.) [1,2,4]. Аналіз зарубіжної та вітчизної літератур продемонстрував відсутність єдиного цілісного підходу до тлумачення поняття «міжкультурна компетентність». Дослідженням цього явища займалися такі вчені як М. Байрам, В. С. Бакіров, О. В. Максимович, Брент Рубен, О. М. Слюсаренко, Т. Ю. Осадча, Л. М. Хижняк та інші [4,5].

Вчені вітчизняні та близького зарубіжжя досліджували міжкультурну компетентність згідно кількох напрямів: концепція діалогу культур у навчанні іноземних мов (В. Библер, А. Літвінов, Е. Пассов, О. Троїцька); основ міжкультурної комунікації (Е. Верещагін, Г. Єлізарова, Е. Шубин); формування міжкультурної компетентності (І. Зимня, О. Сніговська); вивчення міжкультурної комунікативної компетентності (І. Бахов, О. Кричківська, А. Приходько)[1,2,4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, незважаючи на велику кількість наукових праць, вважаємо, що поза межами досліджень залишається ще велика кількість актуальних методичних аспектів формування міжкультурної компетентності учнів старшої школи на уроках англійської мови. Зокрема, дискусійним є питання використання ефективних методів і засобів формування в учнів старшої школи міжкультурної компетентності, яке на думку великої кількості науковців є головним з критеріїв сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Зовсім незначна кількість наукових розвідок присвячена дослідженню використання засобів проєктної діяльності, які на нашу думку, можуть впливати на успішність формування міжкультурної компетентності, а відтак і удосконалити процес формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів старшої школи.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні основних лінгводидактичних принципів формування міжкультурної компетентності учнів старшої школи на уроках англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Формування міжкультурної компетентності є важливою складовою сучасної освіти, оскільки світ стає все більше глобальним і різноманітним з культурного погляду. Одним із ефективних інструментів для досягнення цієї мети є лінгводидактика, яка поєднує в собі вивчення іноземних мов та культурних аспектів.

Процес формування міжкультурної компетентності учнів старшої школи на уроках англійської мови має важливі лінгводидактичні аспекти, які варто враховувати.

Ми проаналізували лінгводидактичні аспекти формування міжкультурної компетентності дослідниками-лінгвістами та виокремили наступні: використання автентичних матеріалів, порівняння культур, важливість ролі говоріння та обговорення, підвищення свідомості, вивчення соціальних навичок, використання технологій, емпатія та розуміння, усвідомлення важливості міжкультурної компетентності, використання ігор та завдань на формування міжкультурної компетентності.

Розглянемо вищезгадані аспекти детальніше.

Використання автентичних матеріалів. Використання автентичних текстів, відео, аудіо та інших ресурсів, що представляють культуру англійських країн, допомагає учням краще розуміти та апробувати культурні особливості цих країн.

Порівняння культур. Порівнювання культурних аспектів англійських країн і власної країни учнів може допомогти їм краще розуміти та оцінювати культурні відмінності.

Культурні ігри та завдання. Використовуючи різноманітні ігри, завдання та сценарії, учитель може сприяти активному сприйняттю та розвитку міжкультурної компетентності.

Роль говоріння та обговорення. Розмовна практика та обговорення на тему культури англійських країн дозволяють учням висловлювати свої думки, погляди та сприяють розвитку комунікативних навичок.

Підвищення свідомості. Важливо надавати учням можливість вивчати історію, традиції, мистецтво та інші аспекти культури англійських країн, щоб збільшити їхню свідомість.

Вивчення соціальних навичок. Учні повинні навчатися адаптувати свою комунікативну поведінку до різних культурних контекстів, розуміти

поняття культурного різноманіття та бути відкритими до інших культур.

Використання технологій. Використання сучасних технологій, таких як відеоконференції, віртуальні екскурсії та інтернет-ресурси, може розширити можливості для вивчення культури англійських країн.

Емпатія та розуміння. Важливо виховувати в учнів емпатію та розуміння інших культур, а також вчити їх розрізняти стереотипи в міжкультурному спілкуванні. Залучення гостей викладачів: Запрошення в гості носіїв мови та представників інших культур може бути великою перевагою для учнів у процесі вивчення міжкультурної компетентності.

Оцінка міжкультурної компетентності. Важливо розробити об'єктивні критерії оцінки міжкультурної компетентності та включити їх у систему оцінювання учнів.

Загалом, лінгводидактичні аспекти формування міжкультурної компетентності учнів на уроках англійської мови мають на меті розширити горизонти учнів, розвивати їхню свідомість та навички спілкування в різних культурних контекстах.

Висновки. Формування англійської міжкультурної компетентності серед старшокласників зазвичай супроводжується різними психологічними та культурологічними чинниками. Ключовими психологічними чинниками є мотивація, емпатія, самосвідомість та стресостійкість. Серед культурологічних чинників лінгвісти виділяють: навчання та освіта, мультимедійні ресурси та доступ до різних джерел інформації, міжнародні програми та обміни, підтримка вчителів і батьків, які у свою чергу можуть грати ключову роль у підтримці і стимулюванні інтересу до міжкультурної компетентності серед старшокласників, створюючи сприятливі умови для її розвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Беспалько В.П. Досвід розробки і використання критеріїв якості знань. Київ, 1968. № 4. С. 52-69
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене і виправлене. Рівне, 2011. 552 с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (проект). Базовий навчальний план основної і старшої школи. *Іноземні мови*. 2003. № 1. с. 5
4. Коберник О. Проективна педагогіка і національна школа: Шлях освіти, 2000. № 1. С. 7-9.
5. Черниш В. В. Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англійської компетенції в говорінні : монографія. К. : Ленвіт, 2013. 396 с.

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

FEATURES OF THE ACTIVITIES OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TEAM FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

У статті наголошено, що важливим питанням сьогодення є забезпечення своєчасного та відповідного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами впродовж усіх вікових етапів їхнього індивідуального розвитку.

Зазначено, що психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в закладі освіти з інклюзивним навчанням – це взаємоузгоджена комплексна діяльність команди фахівців та батьків дитини, яка спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, її самореалізації та інтеграції в соціум.

Розглянуто особливості діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Проведено аналіз фахової та науково-педагогічної літератури, який дає підстави стверджувати, що проблеми розвитку, навчання, виховання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти досліджуються значною кількістю науковців, як зарубіжних, так і вітчизняних.

Визначено, що у центрі уваги команди психолого-педагогічного супроводу є дитина, дотримання і відстоювання її інтересів, повага до індивідуальних особливостей, збереження конфіденційності та недопущення дискримінації і порушення її прав.

Розкрито основні напрями психолого-педагогічного супроводу в системі інклюзивної освіти, а саме: попередження виникнення проблем розвитку дитини; допомога дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання і виховання; психологічне забезпечення індивідуальних освітніх програм; розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків і педагогів.

Висвітлено завдання та основні технології психолого-педагогічного супроводу в системі інклюзивної освіти, які сприятимуть комплексному підходу всіх учасників команди до планування і реалізації корекційно – розвивальних заходів, тісної взаємодії фахівців різних профілів, педагогів, здобувачів освіти та батьків, а також реалізації їх спільної мети – соціалізації дитини в освітнє середовище.

Ключові слова: інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід, команда психолого-педагогічного супроводу, заклад загальної середньої освіти.

The article emphasizes that an important issue today is the provision of timely and appropriate psychological and pedagogical support for children with special educational needs throughout all age stages of their individual development.

It is noted that the psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in an educational institution with inclusive education is a mutually coordinated complex activity of a team of specialists and the child's parents, which is aimed at creating the necessary conditions that contribute to the development of the child's personality, assimilation of knowledge, skills and abilities, successful adaptation, rehabilitation, self-realization and integration into society.

The peculiarities of the activity of the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in institutions of general secondary education with inclusive education are considered.

An analysis of professional and scientific-pedagogical literature has been conducted, which gives grounds for asserting that the problems of development, education, and upbringing of children with special educational needs in institutions of general secondary education are studied by a significant number of scientists, both foreign and domestic.

It was determined that the focus of the team of psychological and pedagogical support is the child, the observance and defense of his interests, respect for individual characteristics, preservation of confidentiality and prevention of discrimination and violation of his rights.

The main directions of psychological and pedagogical support in the system of inclusive education are disclosed, namely: prevention of problems of child development; helping the child in solving the actual tasks of development, education and upbringing; psychological support of individual educational programs; development of psychological and pedagogical competence of parents and teachers.

The tasks and main technologies of psychological and pedagogical support in the system of inclusive education, which will contribute to the comprehensive approach of all team members to the planning and implementation of corrective and developmental measures, the close interaction of specialists of various profiles, teachers, students and parents, as well as the realization of their common goal – socialization of the child in the educational environment.

Key words: inclusive education, children with special educational needs, psychological and pedagogical support, team of psychological and pedagogical support, general secondary education institution.

УДК 373-056.21.3

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.16>

Олефір Н.В.,

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

Слободенюк О.О.,

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

Пісковенко А.О.,

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

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Важливим питанням сьогодення є забезпечення своєчасного та відповідного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами впродовж усіх вікових етапів їхнього індивідуального розвитку.

Якість освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти значною мірою залежить від того, наскільки враховуються і реалізуються потенційні можливості навчання та розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості. І якщо робота в таких закладах буде правильно спланована та проводитись систематично, то це забезпечить захист права кожної дитини, а особливо дитини з особливими освітніми потребами, на отримання якісної освіти. Саме тому, питання забезпечення якісного психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами є одним з першочергових завдань закладів загальної середньої освіти [3, с. 31].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В нашій державі вивченням питань щодо змісту та організації психолого-педагогічного супроводу навчання дітей з особливими освітніми потребами займається низка вчених, зокрема І. Горбенко, Е. Данілавичюте, В. Жук, С. Кульбіда, С. Литовченко, О. Таранченко, О. Вовченко, В. Шевченко, Ю. Найда та інші.

Проведений нами аналіз науково-педагогічної літератури та нормативно-правових джерел доводить, що вивчення вітчизняними науковцями зарубіжного досвіду впровадження інклюзивної освіти в школах дозволило в подальшому визначитися з функціями членів команди психолого-педагогічного супроводу та їх діяльністю на основі врахування особливостей системи освіти в Україні.

Мета статті – теоретично обґрунтувати напрями, завдання, основні технології психолого-педагогічного супроводу в системі інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Ступінь участі дитини з особливими освітніми потребами в соціальному житті залежить від багатьох чинників, і перш за все, від своєчасного та якісного психолого-педагогічного супроводу дитини, який вона отримує впродовж усього періоду навчання в закладі загальної середньої освіти.

Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в закладі освіти з інклюзивним навчанням – це взаємоузгоджена комплексна діяльність команди фахівців та батьків дитини, яка спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, її самореалізації та інтеграції в соціум [1].

Основні напрями психолого-педагогічного супроводу в системі інклюзивної освіти:

- попередження виникнення проблем розвитку дитини;
- допомога дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання і виховання;
- психологічне забезпечення індивідуальних освітніх програм;
- розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків і педагогів [5].

Безперечно, діти з особливими освітніми потребами вимагають спеціального підходу до їх навчання, розвитку, виховання, особливих педагогічних умов при організації навчальної і виховної діяльності за рахунок реалізації психолого-педагогічного супроводу. Відповідно до цього в процесі реалізації такого супроводу повинні бути визначені конкретні форми, зміст, технології діяльності фахівців: комплексна діагностика, розвиваюча і корекційна діяльність, консультування та освіта педагогів, батьків та інших учасників освітнього процесу [3, с. 31].

До основних технологій психолого-педагогічного супроводу відносяться:

- побудова адекватної можливостям дитини послідовності і глибини подачі програмного матеріалу в контексті адаптації освітньої програми для різних категорій дітей з особливими освітніми потребами по кожній окремії компетенції або по предмету;
- технологія проведення міждисциплінарних консилиумів фахівців, що в свою чергу сприяє вибудовуванню пріоритетів і визначенню стратегії медичного та психолого-педагогічного супроводу, як в конкретні моменти, так і на тривалі періоди, а також оцінці ефективності тієї чи іншої стратегії супроводу;
- технологія оцінки особливостей і рівня розвитку дитини, з виявленням причин і механізмів його проблем, для створення адекватної абілітації та супроводу дитини та її сім'ї;
- технологія внутрішньо групових взаємин, для вирішення завдань супроводу всіх суб'єктів інклюзивного освітнього простору;
- технологія розвиваючої роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, при необхідності, з іншими суб'єктами інклюзивного освітнього простору;
- технологія підтримки учасників освітнього процесу (педагогів, батьків), психологічної роботи з батьківськими і вчительськими очікуваннями [7, с. 7].

Неабияке значення в отриманні якісних результатів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами має координованість впливів усієї створеної команди психолого-педагогічного супроводу на учнів.

У центрі уваги команди є дитина, дотримання і відстоювання її інтересів, повага до індивідуальних особливостей, зберігання конфіденційності та недопущення дискримінації і порушення її прав [4].

Склад команди психолого-педагогічного супроводу визначається з урахуванням освітніх потреб дитини з особливими освітніми потребами.

До складу КППС входять:

– *постійні учасники*: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи; вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі-предметники, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, корекційний педагог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог, батьки дитини;

– *залучені фахівці*: медичний працівник школи, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, спеціалісти служби у справах дітей, фахівець ІРЦ [4].

Чимало залежить і від комплексного підходу всіх членів команди до планування й реалізації корекційно-розвивальних заходів та створення індивідуальної програми розвитку, в якій не лише закріплено вимоги щодо організації навчання та виховання дитини, а й визначено характер освітніх послуг та форм підтримки.

Команда психолого-педагогічного супроводу вирішує такі завдання:

– розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР) для кожної дитини з ООП, моніторинг його виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини;

– визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру, та надання цих послуг;

– надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання;

– моніторинг створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище;

– консультативна робота з батьками або законними представниками дітей з ООП щодо особливостей їх навчання та виховання;

– проведення інформаційно-просвітницької роботи в закладі освіти серед педагогічних працівників, батьків і дітей з метою недопущення дискримінації та порушення прав дитини, формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ООП;

– захист прав осіб з інвалідністю у випадку виявлення психотравмуючих обставин та/ або ризику для життя і здоров'я дитини [6].

Зазначимо, що у Примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти (наказ МОН від 08.06.2018 року № 609) визначено **основні функції учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами** [2].

Адміністрація закладу освіти (директор або заступник директора з навчально-виховної роботи):

– формування складу команди супроводу;

– призначення відповідальної особи щодо координації розроблення ІПР;

– організація роботи команди супроводу;

– контроль за виконанням висновку ІРЦ;

– залучення фахівців (в тому числі фахівців ІРЦ) для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП;

– контроль за виконанням завдань учасниками Команди супроводу своїх функцій;

– розроблення спільно з іншими учасниками Команди супроводу індивідуального навчального плану дитини з ООП;

– залучення батьків дитини з ООП до розроблення і погодження ІПР;

– оцінка діяльності педагогічних працівників, залучених до реалізації ІПР;

– моніторинг виконання ІПР.

Практичний психолог:

– вивчення та моніторинг психічного розвитку дитини з ООП;

– психологічний супровід дитини з ООП;

– надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП згідно з ІПР;

– надання рекомендацій, консультацій та методичної допомоги педагогічним працівникам закладу освіти у роботі з дитиною з ООП;

– консультативна робота з батьками дитини з ООП;

– просвітницька робота щодо формування психологічної готовності в учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Соціальний педагог:

– соціально-педагогічний патронаж дитини з ООП та її батьків;

– виявлення соціальних проблем, які потребують негайного вирішення, при потребі, направлення до відповідних фахівців з метою надання допомоги;

– вивчення соціальних умов розвитку дитини з ООП;

– соціалізація дитини з ООП, адаптація її у новому колективі;

– інформування дитини з ООП та її батьків про мережу закладів позашкільної освіти, залучення дитини до участі в гуртках, секціях з урахуванням її можливостей;

– надання рекомендацій учасникам освітнього процесу щодо шляхів ефективної інтеграції дитини з ООП в колектив однолітків, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі, подолання особистісних, міжособистісних конфліктів;

– захист прав дитини з ООП, за відповідним дорученням представлення її інтересів у відповідних органах та службах.

Вчителі-дефектологи (вчитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олігофренопедагог), *вчитель-реабілітолог*:

- надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП, згідно ІПР;
- моніторинг досягнень у відповідній сфері розвитку дитини, згідно ІПР;
- надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо особливостей організації освітнього процесу, реалізації корекційно-розвиткових цілей в процесі навчання, технології для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР та застосування адаптацій (модифікацій);
- консультативна робота з батьками дитини з ООП.

Вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі предметів:

- забезпечення освітнього процесу дитини з ООП з урахуванням особливостей її розвитку та ІПР;
- підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП, її сильні сторони та потреби, результати виконання дитиною навчальної програми/освітнього плану;
- участь у підготовці індивідуального навчального плану дитини з ООП;
- розробка індивідуальної навчальної програми в закладі загальної середньої освіти;
- визначення спільно з іншими педагогічними працівниками рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР;
- створення належного мікроклімату в колективі;
- надання інформації батькам про стан засвоєння навчальної програми/освітнього плану дитиною з ООП.

Асистент вчителя:

- спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб;
- участь в організації освітнього процесу дитини з ООП;
- участь у розробці ІПР;
- участь у підготовці індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програми/індивідуального освітнього плану (для закладів дошкільної освіти);
- адаптація освітнього середовища, навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП;
- оцінка спільно з вчителем/вихователем рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР;
- підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу за результатами

спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб;

- надання інформації батькам, педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП.

Медичний працівник закладу освіти:

- інформування учасників Команди супроводу про стан здоров'я дитини та її психофізичні особливості;
- за необхідністю, здійснює збір додаткової інформації від батьків, закладу охорони здоров'я щодо стану здоров'я дитини.

Батьки дитини з ООП:

- доведення інформації про дитину (стиль, спосіб навчання, успіхи, труднощі у виконанні домашніх завдань);
- прийняття участі у роботі Команди супроводу, в тому числі залучення до складання ІПР;
- створення умов для навчання, виховання та розвитку дитини [2].

Отже, команда психолого-педагогічного супроводу утворюється з метою забезпечення ефективності освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Висновки. Психолого-педагогічний супровід – це комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання та соціалізації.

Обґрунтовані нами напрями, завдання та основні технології психолого-педагогічного супроводу в системі інклюзивної освіти сприятимуть комплексному підходу всіх учасників команди до планування і реалізації корекційно – розвивальних заходів, тісної взаємодії фахівців різних профілів, педагогів, здобувачів освіти та батьків, а також реалізації їх спільної мети – соціалізації дитини в освітнє середовище.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти. URL: <http://posibnyk.nus.org.ua/theme-2-team-psychological-and-pedagogical-support-child/> (дата звернення: 11.10.2023)
2. Наказ МОН України від 08.06.2018 року № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text> (дата звернення: 11.10.2023)
3. Олєфір Н. В. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. *Педагогічне Криворіжжя : педагогічний альманах*: збірник наук. – метод. праць. Кривий Ріг : КДПУ, 2022. Вип. 8. С. 31-32

4. Організація психолого-педагогічного супроводу. URL: https://osvita.ua/school/inclusive_education/84324/ (дата звернення: 11.10.2023)

5. Основні напрями психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання. URL: <https://vseosvita.ua/library/osnovni-naprami-psihologo-pedagogicnogo-suprovodu-inkluzivnogo-navcanna-4861.html> (дата звернення: 11.10.2023)

6. Психолого-педагогічний супровід дітей з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_2/33.pdf (дата звернення: 11.10.2023)

7. Скрипник Т. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посіб. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плянди», 2015. 56 с.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЗБАГАЧЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

CURRENT ISSUES OF ENRICHMENT OF SOCIO-CULTURAL EXPERIENCE OF YOUNG SCHOOL STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS BY MEANS OF ART THERAPY

Стаття присвячена питанням збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення арт-засобами. Актуальність застосування арт-засобів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами пояснюється тим, що застосування засобів мистецтва надзвичайно позитивно впливає на особистий, соціокультурний, емоційний та навіть інтелектуальний розвиток дитини. В статті розглядаються питання сутності соціокультурного досвіду та шляхи його збагачення. Виокремлюється базові поняття «соціокультурний досвід» та «соціокультурна компетентність». Саме поняття збагачення соціокультурного досвіду молодшого школяра розкривається через підвищення соціокультурної компетентності та сприяння активному соціокультурному розвитку. В межах теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури диференціюються поняття «арт-терапія» та «арт-педагогіка». Окреслюються особливості формування соціокультурного досвіду порушеннями. Організовано та здійснено дослідження у вигляді анкетування фахівців однієї школи (логопедів, вчителів молодших класів, асистентів логопеда та асистентів вчителів), що працюють з молодшими школярами з порушеннями мовлення з метою визначення їх рівня обізнаності й вмотивованості щодо збагачення соціокультурного досвіду означеної категорії дітей, а також для визначення потреб фахівців у методичних матеріалах. Висвітлюються структурні компоненти, критерії, показники (обізнаність, вмотивованість, практичне впровадження й наявність запитів і потреб, пов'язаних із впровадженням) та рівні сформованості досліджуваного явища. Сформовано основні шляхи та арт-засоби збагачення соціокультурного досвіду дітей зазначеної категорії, серед них виділено найзручніші та найпоширеніші у використанні фахівцями. Обґрунтовано методичні засади та узагальнено методичні рекомендації для фахівців щодо застосування арт-засобів у процесі збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів із мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: соціокультурний досвід, соціокультурна компетентність, соціокультурне збагачення, молодші школярі з

порушеннями мовлення, арт-терапія, арт-педагогіка, засоби арт-терапії.

The article is devoted to the issues of enriching the socio-cultural experience of younger schoolchildren with speech disorders by means of art. The relevance of the use of art tools in working with children with special educational needs is explained by the fact that the use of art tools has an extremely positive effect on the child's personal, socio-cultural, emotional and even intellectual development. The article examines the essence of sociocultural experience and ways of enriching it. The basic concepts of "socio-cultural experience" and "socio-cultural competence" are distinguished. The very concept of enriching the socio-cultural experience of a junior high school student is revealed through the improvement of socio-cultural competence and the promotion of active socio-cultural development. Within the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, the concepts of "art therapy" and "art pedagogy" are differentiated. The peculiarities of the formation of the sociocultural experience of younger schoolchildren with speech disorders are outlined. A survey of specialists of one school (speech therapists, primary school teachers, speech therapist assistants, and teacher assistants) working with younger schoolchildren with speech disorders was organized and carried out in order to determine their level of awareness and motivation regarding the enrichment of the sociocultural experience of the specified category of children, as well as to determine the needs specialists in methodical materials. The structural components, criteria, indicators (awareness, motivation, practical implementation and availability of requests and needs related to implementation) and levels of formation of the phenomenon under study are highlighted. The main ways and art means of enriching the socio-cultural experience of children of the specified category were formed, among them the most convenient and most common ones used by specialists were selected. Methodological principles are substantiated and methodological recommendations for specialists regarding the use of art tools in the process of enriching the socio-cultural experience of younger schoolchildren with speech disorders are summarized.

Key words: sociocultural experience, socio-cultural competence, sociocultural enrichment, younger schoolchildren with speech disorders, art therapy, art pedagogy, art therapy tools.

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.17>

Яковенко К.В.,

студентка II курсу магістратури факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Таран О.П.,

канд. психол. наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Питання збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів є досить актуальним в сучасних реаліях. Повномасштабне вторгнення російської федерації на територію України актуалізовано потребу в формуванні у дітей соціокультурних цінностей, зокрема, виховання любові до

Батьківщини, прищеплення розуміння важливості культурної спадщини, розширення уявлень про морально-етичні аспекти демократичного суспільства, укріплення національної самосвідомості та розуміння цінності життя людини.

Вважаємо, що цей освітній аспект є актуальним для всіх учнів молодшого шкільного віку,

зокрема молодших школярів з порушеннями мовлення. Однак постає питання щодо засобів збагачення соціокультурного досвіду школярів. На нашу думку, ефективними засобами збагачення соціокультурного досвіду є саме арт-терапевтичні засоби, через їх неординарність та доступність застосування для супроводу навчання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням збагачення соціокультурного досвіду дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення приділено уваги недостатньо. Існуючі дослідження торкалися лише окремих аспектів. Так, О. Вовк запропоновано використання арт-терапевтичних методів в соціалізації дітей з особливими освітніми потребами [4]. А. Хіля розглянуто арт-терапію у системі засобів виховання ціннісного ставлення до життя у дітей та молоді з функціональними обмеженнями [14]. А. Супрун, окреслені моральні аспекти виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення [12]. О. Мілевська вивчала образотворчу роботу в контексті корекції дітей із загальним недорозвиненням мовлення [8]. В. Литвиненко досліджувала особливості застосування арт-терапії у корекційно-педагогічній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями [7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Основними невирішеними аспектами можна визначити: 1) недостатню розробленість теоретичних засад збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів із порушеннями мовлення, зокрема у визначенні базових понять та принципів; 2) відсутність цілеспрямованих досліджень щодо збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення; 3) відсутність опису методичних засад збагачення фахівцями соціокультурного досвіду молодших школярів із мовленнєвими порушеннями з використання засобів арт-терапії.

Мета статті: визначити актуальні питання збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів із порушеннями мовлення та презентувати результати проведеного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Соціокультурний досвід людини – це дуже широке та багатогранне філософське, соціальне, культурно-освітнє поняття, яке включає в себе сукупність поглядів, знань, умінь, навичок, що здобуваються у сфері національної та світової культури, науки, освіти, а також у системі норм, духовних і релігійних цінностей, пов'язаних з ними традицій та обрядів. Соціокультурний досвід розкривається через такі категорії як соціокультурний розвиток та соціокультурна компетентність особистості.

О. Кучерук соціокультурну компетентність носія мови розглядає як інтегративне особистісне утворення, складниками якого є: знання, пов'язані зі

світовою, національною, регіональною культурою, цінностями, що визначають стосунки між людьми, між людиною і світом; шанобливе ставлення до культурних надбань, дбайливе ставлення до рідної мови, відповідальне ставлення до рідномовних обов'язків, поважне ставлення до інших мов; бажання здійснювати свою діяльність у соціальному середовищі, зокрема й мовленнєву поведінку, за законами добра й краси; уміння організувати власну діяльність, зокрема й мовленнєву, з урахуванням соціальних норм поведінки, морально-етичних, естетичних та інших цінностей; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу; здатність до життєтворчості в певному лінгвосоціумі [5].

У Базовому компоненті дошкільної освіти в освітньому напрямі «Дитина в соціумі» зазначено: «Результат сформованості соціально-громадянської компетентності засвідчує ціннісне ставлення дитини до себе, своїх прав і прав інших, наявність уявлень про правила і способи міжособистісної взаємодії з членами сім'ї, родини, іншими людьми та вміння дотримуватись цих правил в соціально-громадянському просторі, а також ціннісне ставлення та повагу до культурних надбань українського народу, представників різних національностей і культур» [1].

Говорячи про особливості соціалізації дітей, О. Таран та А. Лісайчук відзначають, що діти з порушенням мовлення зазвичай мають труднощі у розумінні та виразі емоцій, що може чинити негативний вплив на якість їх навчання та міжособистісні стосунки у соціальному середовищі [13]. Тому сприяння соціалізації дітей з порушеннями мовлення є надзвичайно важливою складовою їх розвитку та набуття ними соціокультурного досвіду.

В свою чергу Ю. Бугера зазначає, що важливою умовою успішної соціалізації дітей з порушеннями мовлення є спілкування, однак воно ускладнено через знижену комунікативні та пізнавальну активність, а це може призводити до шкільної дезадаптації та ізоляції в колективі однокласників [3].

На важливість виховання у дітей з порушеннями мовлення почуття прекрасного, чуття кольору та ритму в утворенні різнокольорових орнаментів/візерунків, плекання вміння бачити чудесне у творах мистецтва, природі та повсякденному житті, сумісне оформлення інтер'єру класу чи актові зали наголошує і Ю. Рібцун. Завдяки спостереженням у природі та експериментальній діяльності, пише авторка, молодші школярі з порушеннями мовлення прогнотимуть пізнавати щось нове, стануть гнучкими у своїх думках і діях. Вміння бачити і помічати, слухати і чути, говорити і розуміти, рухатися та орієнтуватися у просторі є базовими для розвитку будь-якої дитини зокрема й з порушеннями мовлення [10, с. 11-12].

Головною метою навчально-виховної роботи А. Супрун зазначила підготовку учнів

з порушеннями мовлення до майбутнього дорослого активного самостійного життя, засноване на нормах моралі та підкреслює тісний зв'язок морального виховання з патріотичним вихованням [12].

Отже, на основі теоретичного аналізу можемо визначити актуальні аспекти збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення: соціалізація, культурне просвітництво, національно-патріотичне виховання, морально-етичне виховання.

Оскільки збагачення соціокультурний досвіду безпосередньо стосується соціокультурних процесів, то вважаємо за доцільне застосовувати до збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення певні принципи соціокультурної діяльності за Г. Лещук, а саме: культуровідповідності; гуманізму; природовідповідності; пріоритету загальнолюдських інтересів; всеохоплюючої культуротворчості, самоорганізації, самоствердження особистості; гуманізації змісту соціокультурної діяльності та її виховного потенціалу, їх підпорядкування інтересам, потребам і установкам особистості; діалектичної єдності та наступності культурно-історичного, соціально-педагогічного та національно-етнічного досвіду, традицій та інновацій [6, с. 99].

Сучасними та доступними засобами збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення ми вважаємо в застосуванні арт-терапевтичних засобів. Оскільки, в наш час, арт-терапія широко використовується не тільки у сфері дошкільного та загальноосвітнього навчання і виховання, а й в спеціальній та інклюзивній освіті. Так, Ю. Бриндіков констатує, що в умовах сучасності склалися три самостійних напрями арт-терапії – психотерапевтичний (медичний), педагогічний і соціальний (терапія зайнятості) [2].

Автори Н. Канівець та В. Шищенко зазначають, що сучасні педагоги не лікують мистецтвом, а використовують його як засіб для досягнення поставлених навчальних цілей. Арт-терапія в педагогіці має неклінічну орієнтацію [15, с. 139]. О. Сорока визначає арт-педагогіку як «галузь педагогічної науки, що займається пошуком ефективних підходів в організації художніх видів діяльності, спрямованої на формування цілісного світогляду особистості. Основною метою арт-педагогіки є саме художнє виховання; розвиток, навчання, корекція засобами мистецтва. Може здійснювати арт-педагог (педагог, фахівець спеціальної освіти, митець). Функції арт-педагогіки: культурологічна, освітня, адаптаційна, комунікативна, стимуляційна» [11, с. 463-464].

Зазначимо, що арт-терапевтичні засоби є актуальними щодо збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення

оскільки мають наступні характеристики, як: універсальність (можливість застосування на різних за специфікою об'єктах, для розв'язання подібних або часто виникаючих завдань); конструктивність (спрямованість на вирішення конкретних проблем перевіреними способами); результативність (орієнтація на кінцевий результат, що перевіряється); оперативність (можливість реалізувати технологію в оптимальний термін); відносна простота (наявність проміжних етапів й операцій, доступність для фахівця певної кваліфікації); надійність (наявність деякого запасу міцності, механізму, що дублюється); гнучкість (здатність до адаптації в умовах, що змінюються); принципам соціально-педагогічних технологій; індивідуально-особистісний підхід до особистості (визначення права її бути самою собою, ставлення до неї з повагою, розроблення індивідуальної програми); опора на позитивні сторони особистості (визначення позитивних якостей, створення ситуації успіху, уміння знайти позитивне у поведінці дитини); командна робота різних фахівців [14; 9, с. 38-40].

Виходячи з окреслених теоретичних засад нами було здійснено опитування фахівців з метою визначення: міри розуміння ними змісту поняття соціокультурний досвід; особливостей збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення; специфіки застосування арт-терапевтичних засобів у ході його збагачення; актуальних потреби щодо методичного забезпечення з означеної проблематики.

Анкетування здійснено в жовтні 2023 року серед фахівців інклюзивних закладів освіти де навчаються учні з порушеннями мовлення. Опитування є анонімним та здійснювалася онлайн за допомогою Google Форми, що містила 10 питань. В опитуванні взяло участь 8 фахівців серед яких: 5 логопедів та 3 вчителі початкових класів. Охарактеризуємо отриманий результати.

У ході опитування нами визначено міру розуміння фахівцями сутності поняття «соціокультурний досвід». Результати подано в діаграмі (Рис. 1).

Отже, опитування вивело фрагментарні уявлення фахівців щодо сутності поняття соціокультурний досвід. Так, 12,5 % опитаних фахівців пов'язують це поняття лише із соціальним аспектом досвіду школярів, 37,5 % опитуваних вказали на взаємозв'язок соціального і культурного аспектів у загальному досвіді молодших школярів, 25% – вважають, що соціокультурний досвід – це досвід і знання з різних галузей науки і техніки, ще 2,5 % асоціюють соціокультурний досвід із системою форм, засобів і методів, що регулюють процеси соціального становлення людини, а також як самостійну підсистему суспільних систем соціальної підготовки, соціального виховання та освіти. Лише 12,5 % вважають, що це досвід у спілкуванні, розширення світогляду дитини за допомогою різних

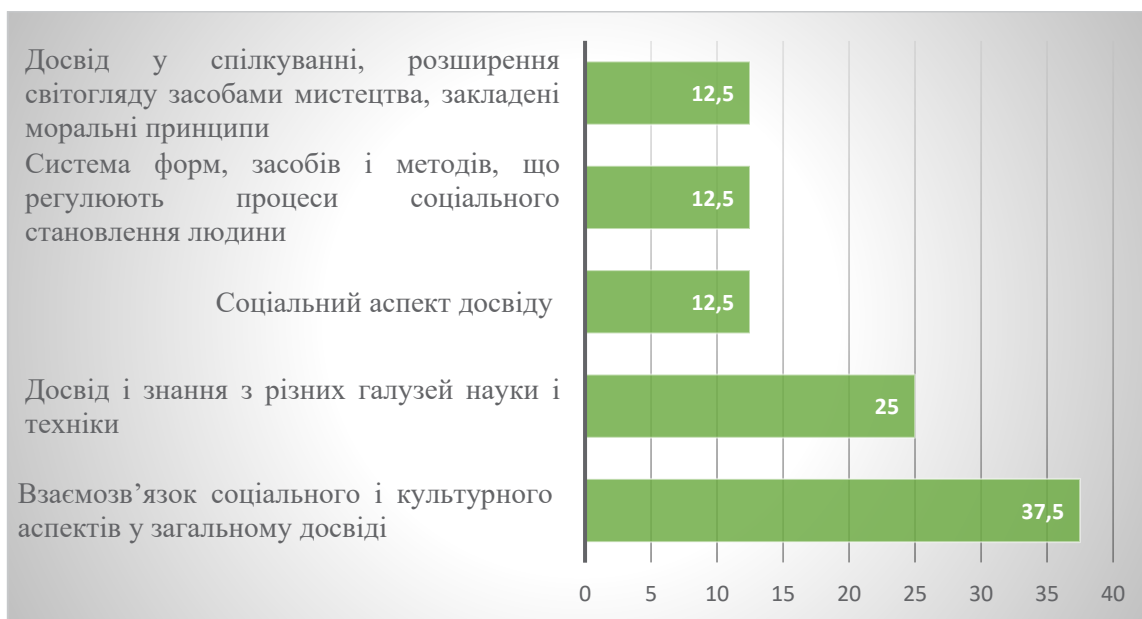


Рис. 1. Міра розуміння фахівцями сутності поняття «Соціокультурний досвід» (%)

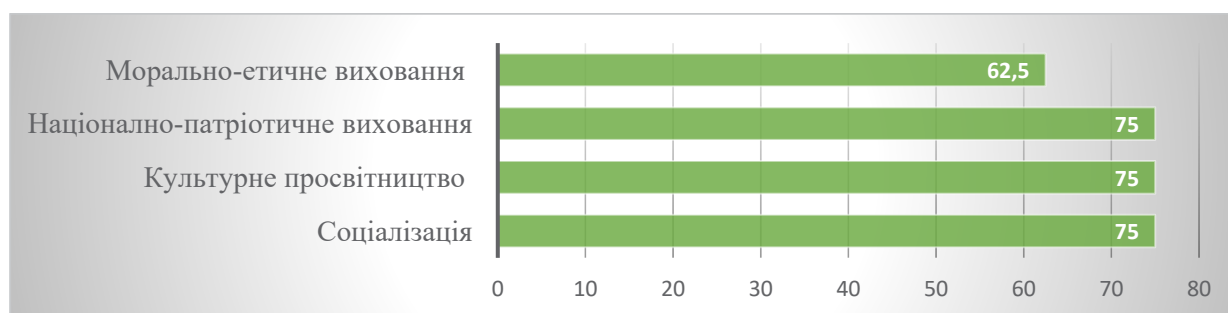


Рис. 2. Пріоритетність збагачення аспектів соціокультурного досвіду фахівцями у молодших школярів з порушеннями мовлення (%)

мистецтв, закладені моральні принципи, правила ввічливого спілкування.

Результати опитування також свідчать що фахівці недостатньо приділяють досліджуваній проблематиці уваги. Так, 87,5 % опитаних фахівців приділяють увагу збагаченню соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення лише час від часу, а 12,5 % – практично не приділяє увагу цьому питанню.

Здійснено спробу визначити пріоритетності збагачення аспектів соціокультурного досвіду у молодших школярів з порушеннями мовлення. Результати подано на діаграмі (Рис. 2).

Пріоритетними аспектами соціокультурного збагачення учнів вважають соціалізацію, культурне просвітництво та національно-патріотичне виховання 75 % фахівців, дещо меншою мірою морально-етичне виховання – 62,5 % спеціалістів. Тобто всі окреслені аспекти соціокультурного досвіду є важливими.

Окреслено форми роботи яким надають фахівці щодо збагачення соціокультурного досвіду

молодших школярів з порушеннями мовлення. Результати подано на діаграмі (Рис. 3).

Найзручнішою формою роботи зі збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення виявилось акцентування аспектів соціокультурного досвіду в межах уроків/занять (87,5 % фахівців). На другому місці за пріоритетністю є додаткові позакласні заходи, фільми, музеї тощо (50% фахівців). На третьому місці – проведення тематичних заходів (25 % фахівців).

Визначено найпоширеніші труднощі щодо збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення та подано у діаграмі (Рис. 4).

Найпоширенішими труднощами формування соціокультурного досвіду були названі відсутність зацікавленості та мотивації у дітей (37,5 %), труднощі, пов'язані із загальним процесом навчання і виховання школярів з порушеннями мовлення (25 %), та недостатність досвіду та знань у фахівців (25 %). Серед причин складнощів у процесі

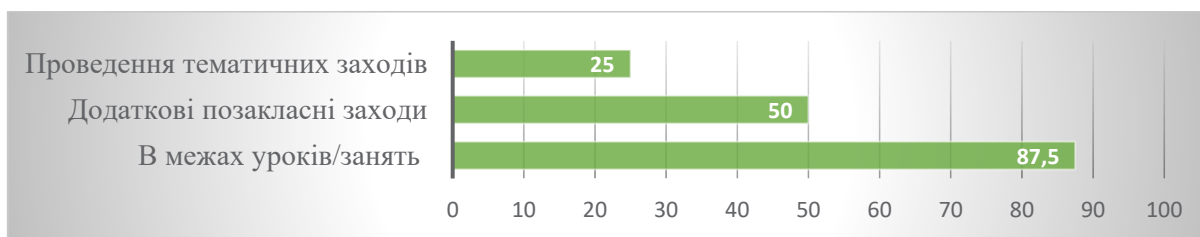


Рис. 3. Форми роботи які застосовують фахівці щодо збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення (%)

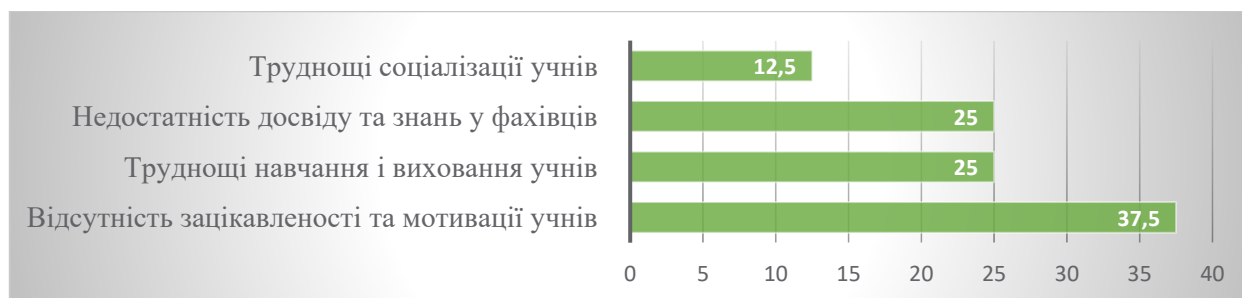


Рис. 4. Труднощі збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення (%)

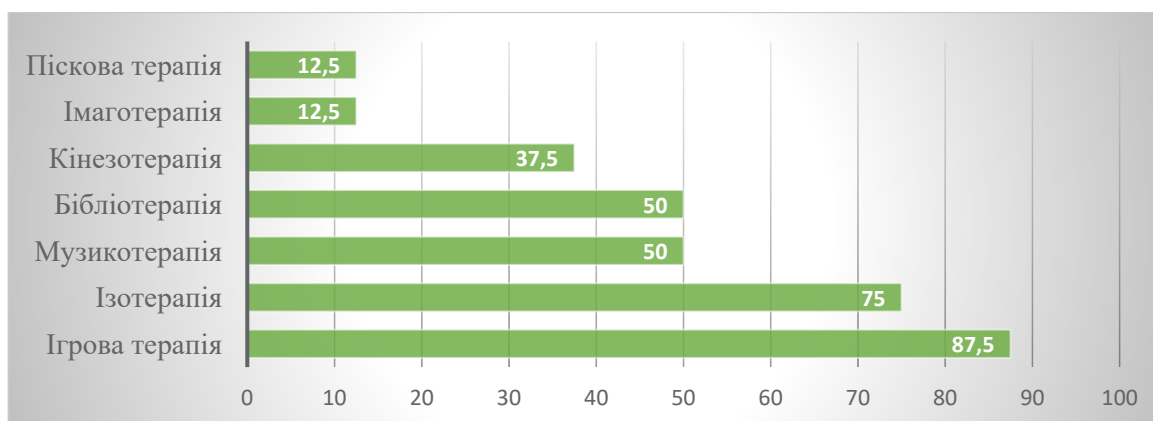


Рис. 5. Арт-терапевтичні засоби збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення (%)

збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів із порушеннями мовлення названо також утруднення соціалізації молодших школярів (12,5 %).

Результати щодо арт-терапевтичних засобів, які використовують фахівці у ході збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення, подано у діаграмі (Рис. 5).

У своїй професійній діяльності опитані фахівці використовують найчастіше такі арт-терапевтичні засоби: ігрова терапія – 87,5 %, ізотерапія (терапія малюванням) – 75 %, музикотерапія та бібліотерапія – 50 %, кінезіотерапія (терапія рухами та танцями) – 37,5 %, імаготерапія (драматизація) та пікова терапія – 12,5 %.

Поряд з цим фахівці відзначають низку труднощів у застосуванні арт-терапевтичних засобів

через: недостатність якісних методичних матеріалів/посібників, рекомендацій для фахівців; недостатню обізнаність і вправність щодо застосування арт-засобів; знижену пізнавальну активність (незацікавленість) учнів з порушеннями мовлення до відповідних занять.

Найзручнішим та найефективнішим арт-засобом у роботі зі збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення фахівці вважають саме ізотерапію за її доступність та багато функціональність. Поряд з цим арт-засобом фахівці також зазначають ігрову терапію, музикотерапію та казкотерапію. Проте фахівці підкреслюють, що немає ідеального і найзручнішого рішення для всіх учнів і тому арт-засоби необхідно підбирати індивідуально для кожного учня залежно від вподобань.

Ґрунтуючись на відповідях опитаних фахівців нами окреслено три основні шляхи розв'язання питання щодо збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення: 1) просвітницький – надання інформації фахівців про сутність та важливість збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення; 2) методичний – розроблення методичних матеріалів для фахівців з означеної проблематики; 3) прикладний – урізноманітнення занять соціокультурною інформацією, що буде корисною та цікавою для учнів відповідно її віку та потреб; навчити учнів виявляти інтерес до навколишнього світу, розвивати спостережливість та естетичні почуття; навчити учнів ефективній комунікації, адекватному виявленню своїх потреб та бажань, вмінню йти на компроміси та домовлятися.

Висновки. Отже, нами визначено, що соціокультурний досвід – це комплексне та узагальнене філософське, соціальне, культурно-освітнє поняття, що містить комплекс поглядів, знань, умінь, навичок у різних сферах – національної та світової культури, науки, освіти, а також у системі норм, духовних і релігійних цінностей. Основними аспектами збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення є соціалізація, культурне просвітництво, національно-патріотичне та морально-етичне виховання.

Базовим засобом збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення є арт-терапевтичні засоби, зокрема: ізотерапія, ігрова терапія, музикотерапія та казкотерапія. Доцільність використання арт-терапевтичних засобів зумовлена, в першу чергу, їх універсальністю, доступністю та простотою.

Результати опитування фахівців засвідчили недостатню обізнаність їх щодо питання забезпечення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення та окреслили потребу фахівців в якісному методичному забезпеченні щодо розглянутої проблематики.

Для подальшого розроблення методичних засад необхідно враховувати наступні шляхи збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення: просвітницький (надання інформації фахівцям); методичний (забезпечення фахівців методичними матеріалами); прикладний (безпосередня реалізація фахівцями).

Отже, питання збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з порушеннями мовлення є актуальними та відповідають потребам сьогодення, щодо розбудови усвідомленого суспільства та активного залучення до соціокультурного простору дітей з особливими освітніми потребами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція: Наказ Міністерства освіти і науки України від 12. 01. 2021 № 33. 37с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Бриндіков Ю. Л. Арт-терапія: суть, можливості роботи з військовослужбовцями учасниками бойових дій *Науковий вісник Ужгородського національного університету* : серія: Педагогіка. Соціальна робота / голов. ред. І.В. Козубовська. Ужгород : Говерла, 2017. Вип. 2 (41). С. 42-45.
3. Бугера Ю. Розвиток комунікативних навичок молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення засобами арттерапії. *International scientific and practical conference "Pedagogy and Psychology in the Modern World : the art teaching and learning"* : conference proceedings, February 81–85, 2021. Vol. 1. Riga, Latvia : "Baltija Publishing".
4. Вовк О. А. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами методами арт-терапії. *Дитина з особливими потребами*. 2020. № 3 (63). С. 22-24.
5. Кучерук О. Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 2 (112). 64 с. С. 2–7.
6. Лещук Г. В. Особливості соціокультурної діяльності як фактора соціально-виховного впливу на особистість. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. № 1(44). С. 98–101.
7. Литвененко В.А. Застосування арт-терапії в логопедичній роботі дошкільників та молодших школярів: навч.-мет. посіб. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2011. 112 с.
8. Мілевська О. П. Корекційні можливості образотворчої роботи з другокласниками із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*, 2011. Випуск № 2. С. 165-174.
9. Наконечна О. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Глухів, 2015. 306 с.
10. Рібцун Ю. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с.
11. Сорока О. В. Категоріальне розмежування понять «арт-терапія» і «арт-педагогіка». Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2013. Вип. 35. С. 459-465.
12. Супрун А. Моральне виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення як основа формування гуманної особистості. Пріоритетні напрями європейського наукового простору: пошук студента. Вип. 13, Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2023. 364 с.
13. Таран О., Лісайчук А. Особливості емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення *Актуальні*

питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. 2019. Вип. 14. С. 313-323.

14. Хіля А. Арт-терапія у системі засобів виховання ціннісного ставлення до життя у дітей та молоді з функціональними обмеженнями: Методичні

матеріали. Частина перша. Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 252 с.

15. Шишенко В. О., Канівець Н. Г. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання арт-технологій у роботі з молодшими школярами. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 22. Т. 3. С. 138-141.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ:
ХІМІЧНИЙ АСПЕКТTOPICAL ISSUES OF FUTURE CHEMISTS' PROFESSIONAL TRAINING:
A CHEMICAL ASPECT

Стаття присвячена вивченню можливостей вдосконалення професійної підготовки фахівців за освітніми програмами, які передбачають оволодіння хімічними компетентностями. Наведено обґрунтування важливості вивчення хімічної науки здобувачами значної кількості спеціальностей в закладі вищої освіти. Охарактеризовано створення підґрунтя здобуття кваліфікації викладача хімії через усвідомлення необхідності оволодіння хімічними компетентностями значною кількістю фахівців, необхідністю викладання в закладах вищої освіти не тільки класичних, традиційних хімічних дисциплін, а й сучасних професійно орієнтованих, пріоритетних для здобувачів вищої освіти різних спеціальностей. Запропоновано результати аналізу освітніх програм і навчальних планів підготовки фахівців за всіма спеціальностями, за якими можливе здобуття освіти в Україні щодо необхідності формування хімічних компетентностей та запропонований їх поділ за кількістю вивчаних хімічних освітніх компонентів. Встановлено необхідність вивчення системи підготовки викладачів хімії в закладах вищої освіти, її уніфікації та структурування з урахуванням вимог розвитку спеціальності та регіональних потреб ринку праці та для забезпечення зростаючих потреб держави та суспільства в фахівцях різних професій. Наведені результати аналізу навчальних планів підготовки здобувачів вищої освіти різних спеціальностей з метою визначення проблем професійної орієнтації на регіональні робочі місця та можливості отримання необхідних компетентностей для пріоритетного місця працевлаштування. Визначені основні причини слабкої орієнтованості освітніх програм і навчальних планів на перше місце працевлаштування здобувачів вищої освіти. Розглянуто результати діагностувального опитування здобувачів вищої освіти спеціальності «102 Хімія» щодо сформованості інтересу та бажання до вивчення фармацевтичної хімії, як прикладу професійно орієнтованої вибіркової дисципліни.

Ключові слова: професійна освіта, професійна компетентність, майбутні хіміки, майбутні фармацевти, викладач хімії, хімічні дисципліни, фармацевтична хімія, професійна спрямованість.

The article deals with the studying of improving the specialists's professional training opportunities in educational programmes that provide for the acquisition of chemical competencies. The paper explains the importance of studying chemical science by students of a large number of programme subject areas in a higher educational institution. The research describes the basis for obtaining the qualification of a chemistry teacher through the comprehension of the need to master chemical competencies by a significant number of specialists and the need to teach in higher educational institutions not only traditional chemical disciplines, but also modern professionally oriented ones, which are a priority for students of different subject programme areas. The study presents the results of the analysis of educational programmes and curricula for training specialists of all subject programme areas which allow to obtain education in Ukraine that is possible to the need to form chemical competencies and their division by the number of chemical educational components. In this article the necessity of studying the chemistry teachers' training system in higher education institutions, its unification and structuring is defined, taking into account the requirements of the subject programme area development and regional labour market needs and to meet the growing needs of the state and society for specialists in various professions. The results of the curricula analysis of higher education students' training of different subject programme areas are presented in order to identify the problems of professional focus on regional jobs and the opportunity of obtaining the necessary competencies required for the priority employment. The findings show the main reasons for the weak focus of the educational programmes and curricula on the first higher education students' employment. The results of higher education students' diagnostic survey in "102 Chemistry" subject programme area on the formation of interest and desire to study pharmaceutical chemistry as an example of a professionally oriented elective discipline are reviewed.

Key words: professional education, professional competence, future chemists, future pharmacists, chemistry teacher, chemical disciplines, pharmaceutical chemistry, professional focus.

УДК 378.147:54:615.014

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.18>

Анічкіна О.В.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри хімії
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Камінський О.М.,

канд. хім. наук, доцент,
доцент кафедри хімії
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Євдоченко О.С.,

докт. філософії з галузі
Освіта/ Педагогіка,
доцент (б.в.з.) кафедри хімії
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

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

Хімічна наука відіграє провідне значення в сталому розвитку будь-якого суспільства, адже, за визначенням Американського хімічного товариства (ACS – AMERICAN CHEMICAL SOCIETY),

дозволяє вирішити сім пріоритетних і п'ять додаткових цілей сталого розвитку: глобальних цілей, визначених ООН на період із 2015 до 2030 року. Саме хімічна наука виступає основним стимулятором дій щодо скорочення бідності, захисту планети та забезпечення до 2030 року життя усіх людей у мирі і достатку [1]. Сучасна хімія допомагає світу

долати голод, забезпечує доступ до чистої води та санітарії, створює можливості для підтримання здоров'я та добробуту населення, розробляє доступні та чисті джерела енергії, сприяє розвитку промисловості, інновацій та інфраструктури, як чинників економічного зростання, створює умови відповідального споживання та виробництва, працює над подоланням зміни клімату, збереженням водних та суходільних екосистем тощо.

Значення хімічної науки зростає в умовах відбудови України та відновлення довкілля в поствоєнний період, адже потреба в нових матеріалах, джерелах енергії, засобах відновлення довкілля та здоров'я людей постане дуже гостро. Відбудова виробництв і Євроінтеграція України будуть спрямовувати її економіку на ЄС, а потрапляння товарів і продукції на Європейський ринок можливе лише за умови дотримання Стандартів і Регламентів ЄС у їх виробництві, тобто дотримання вимог якості, як у ході виробництва, так і сертифікації продукції. Отже кожне підприємство зацікавлене в дотриманні норм ЄС для розширення ринку збуту, а відповідно зацікавлене в працевлаштуванні працівників, які володіють необхідними компетентностями для реалізації визначених професійних обов'язків із орієнтацією на раціональне використання хімічних речовин. Такі компетентності стають актуальними не лише для хіміків і хімічних технологів, більшість сучасних професій потребують сформованості хоч би елементарних (базових) результатів вивчення хімічної науки.

Кожна освітня програма має свою унікальність, яка реалізується через особливості її побудови, використання методів і засобів навчання, умови реалізації освітньої діяльності тощо [7]. Проте унікальним для будь-якої освітньої програми є її об'єкт і відповідно до нього формується зміст освітніх компонент, адже реалізації практико орієнтованого навчання, спрямованого на підприємства та організації регіону, є одним із основних завдань закладу вищої освіти. Таким чином, хімічна наука маючи власну значну різноманітність, дозволяє формувати основи професійної компетентності сотень професій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, в яких розглядають цю проблему і підходи її розв'язання.

Аналіз сучасного переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти в Україні (Затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 7 липня 2021 р. № 762)) [4] та освітніх програм і навчальних планів закладів вищої освіти України дозволяє констатувати, що з 114 спеціальностей за якими можливе здобуття освіти в Україні мінімум 42 потребують викладання хімічних дисциплін. Тобто 36,84% всіх

фахівців в Україні потребують формування хоч би елементарних компетентностей з хімії в ході здобуття вищої освіти, а відповідно реалізації професійної діяльності викладача хімії з орієнтацією на 42 об'єкта вивчення.

Таким чином, всі спеціальності за якими проводиться підготовка в закладах вищої освіти можна поділити на хімічні (102 Хімія, 161 Хімічна технологія та інженерія, 014.06 Середня освіта (Хімія)) – більша частина освітньої програми яких присвячена вивченню хімічних освітніх компонент, а кваліфікація, яка присвоюється, передбачає виконання професійних обов'язків безпосередньо пов'язаних із використанням хімічних речовин, їх аналізом і синтезом тощо. Друга група спеціальностей – хімічно орієнтовані (101 Екологія, 181 Харчові технології, 201 Агрономія, 226 Фармація, промислова фармація тощо), які передбачають вивчення низки хімічних освітніх компонент (більше однієї), проте професійні обов'язки не передбачають використання та перетворення окремих хімічних речовин, а оперування їх композиціями (засобами). Також існує ціла низка спеціальностей з базовою хімічною підготовкою – (162 Біотехнологія та біоінженерія, 186 Видавництво та поліграфія, 211 Ветеринарна медицина, 221 Стоматологія, 222 Медицина, 241 Готельно-ресторанна справа тощо), які передбачають вивчення, як правило, однієї хімічної освітньої компоненти, яка може мати професійну спрямованість і виступає підґрунтям формування професійної компетентності фахівців у майбутньому. Всі інші спеціальності, які не передбачають володіння хімічними компетентностями для формування професійної, вважатимемо нехімічними.

Професія викладача закладу вищої освіти, на сьогодні, є нормативно врегульованою, адже затверджений Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» [5]. Відповідно викладач хімії – особа, яка володіє науковим ступенем та/ або вченим званням, освітнім ступенем магістра або освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста зі спеціальності 102 Хімія або галузі знань 10 Природничі науки, відповідно до профілю викладання освітніх компонент, а також методичними компетентностями – здатностями формувати компетентності та результати навчання в майбутнього покоління фахівців значної кількості спеціальностей [8].

Додатковим чинником актуалізації набуття хімічних компетентностей викладачем будь-якої спеціальності виступає введення в дію Закону України «Про хімічну безпеку та обіг хімічної продукції» [3], в якому визначено що всі педагоги на рівнях від дошкільної до вищої освіти будуть, починаючи з 29.06.2024 року, забезпечувати формування культури хімічної безпеки населення шляхом комплексної реалізації освіти та виховання в закладах дошкільної, загальної середньої,

професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, а також підвищенням кваліфікації та перепідготовки працівників (Стаття 63). Тобто здобуття хімічних компетентностей в безпековому форматі стає актуальним протягом всього життя як для професійної, так і для побутової діяльності людини.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Таким чином, на сьогодні постає проблема вивчення системи підготовки викладачів хімії в закладах вищої освіти, її уніфікації й структурування з урахуванням вимог розвитку спеціальності, регіональних потреб ринку праці, забезпечення зростаючих потреб держави та суспільства в фахівцях різних професій. Розробка умов підготовки висококваліфікованих викладачів хімії в умовах ступеневої освіти в Україні через вивчення набутого вітчизняного та закордонного досвіду реалізації освітніх програм.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Метою статті виступає вивчення можливості використання вибіркового освітнього компоненту освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти хімічних спеціальностей для набуття практико орієнтованих компетентностей необхідних для реалізації майбутньої професійної діяльності викладача в умовах викладання хімії здобувачам вищої освіти різних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів.

Проведений аналіз навчальних і робочих програм хімічних освітніх компонентів хімічно орієнтованих спеціальностей і спеціальностей з базовою хімічною підготовкою дозволяє констатувати, що з огляду на незначний обсяг освітнього компоненту (78,26%), як правило, зміст дисципліни залишається сталим і включає традиційні хімічні теми (86,96%); не орієнтовані на особливості освітньої програми, оскільки не є профільними (91,30%); присвячені вивченню основ хімії, для розуміння елементарних закономірностей і оглядово розглядають хімічні особливості майбутньої професії (93,48%), значення хімічної науки для майбутньої професії не розглядається (97,83%).

Подібна тенденція орієнтування на реальні місця працевлаштування притаманна і значній кількості хімічних освітніх програм, адже більша частина освітніх компонентів дозволяє набувати академічних хімічних компетентностей, проте орієнтація на перше робоче місце відбувається слабо, оскільки не враховує специфіку підприємств регіону (72,83%) та не дозволяє здобувачу вищої освіти набути персоналізовані професійні компетентності, необхідні для пріоритетного першого місця роботи (76,63%).

Спілкування з гарантами освітніх програм різних спеціальностей дозволило визначити основні причини слабкої орієнтованості на перше місце працевлаштування: жорсткий розподіл часу (92,13%) (відведення 50% освітньої програми на набуття програмних результатів навчання, 25% на вибірково освітні компоненти, необхідність включення різноманітних практик, атестації тощо); дотримання стандарту вищої освіти спеціальності (84,62%) (бажання чіткої відповідності освітньої програми стандарту вищої освіти, якій не розглядає регіональні особливості, його значний теоретичний зміст); різноманітність сфер працевлаштування випускників і кадрова обмеженість (76,92%) (відсутність кадрової можливості забезпечувати значну кількість освітніх компонентів для ознайомлення з більшістю місць працевлаштування), нерегульованість залучення професіоналів до викладання на постійній основі (69,23%) (відсутність престижності педагогічної праці, викладання окремих освітніх компонентів незначного обсягу, дотримання Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності) тощо. На сьогоднішній день найпопулярнішим способом ознайомлення здобувачів вищої освіти зі сферами працевлаштування виступають гостьові лекції (100,00%) від професіоналів-практиків регіону, проте це поодинокі, епізодичні, позапрограми зустрічі, які не дозволяють ознайомитися з певним напрямком працевлаштування, а скоріш за все знайомлять із організацією роботи певного підприємства.

Таким чином, оптимальним способом ознайомлення з регіональними сферами працевлаштування та набуття елементарних компетентностей в обраній сфері стають вибірково освітні компоненти, які дозволяють здобувачу вищої освіти визначитися з пріоритетним робочим місцем і сферою майбутньої трудової діяльності.

Здобуття ж кваліфікації викладача хімії на другому (магістерському) рівні вищої освіти буде потребувати широкої обізнаності щодо можливих сфер працевлаштування випускників-бакалаврів і ознайомлення зі значенням хімічної науки для великої кількості професій, формування здатності викладати хімію професійно та програмно спрямовано.

Аналізуючи вибірково освітні компоненти навчальних планів спеціальності «102 Хімія», можна виділити три основні категорії хімічних дисциплін: традиційні (Сучасні комп'ютерні методи в хімії, Фізичні методи дослідження, Історія хімії, Методи розділення та концентрування тощо); унікальні (Аналітична токсикологія, Міграція хімічних речовин в умовах техногенезу, Хімічні аспекти переробки відходів, Нейрохімія, Аналітична хімія еко- та біотоксикантів, Процеси на заряджених міжфазових межах, Хімічні джерела електричної енергії) та орієнтовані на перше робоче місце (Хімічний аналіз харчових продуктів, Хімія

природних сполук, Хімія побутових засобів, Агрохімія тощо). Найбільш популярними вибірковими освітніми компонентами з орієнтацією на перше робоче виступають хімічні дисципліни з вивчення лікарських засобів (Хімія лікарських засобів, Фармацевтичний аналіз, Актуальні аспекти медичної хімії, Полімерні матеріали медичного призначення, Контроль якості лікарських засобів, Сучасна медична хімія, Фармацевтична хімія тощо).

Таке явище є цілком виправданим, адже професія фармацевта належить до хімічно орієнтованих і передбачає вивчення здобувачами вищої освіти спеціальності «226 Фармація, промислова фармація» загальної, неорганічної, органічної, аналітичної, фізичної, колоїдної хімії як обов'язкових, а також пропонування як вибіркових: токсикологічної, судової хімії, органічного синтезу, фізико-хімічного аналізу та інші, які вже стали традиційними. Особливе місце серед вибіркових освітніх компонент займає фармацевтична хімія [2] або хімія лікарських засобів, як наука про способи одержання, фізичні, фізико-хімічні, хімічні властивості лікарських речовин, визначення їх чистоти, методи ідентифікації та визначення кількісного вмісту лікарських препаратів тощо [6].

Таким чином, фармацевтична хімія є навчальною дисципліною, яка пропонується до вибору майбутнім хімікам і майбутнім фармацевтам, проте з різною метою. Для майбутніх фармацевтів така дисципліна дозволить набути більш професійно орієнтованих хімічних компетентностей, вивчити хімічний склад основних лікарських засобів, набути досвіду експериментальної роботи з ними, встановити значення хімічної науки для майбутньої професії, а для майбутніх хіміків стане розширенням розуміння значення хімічної науки для суспільства, зорієнтує на можливе місце роботи та стане чинником формування професійної компетентності викладача хімії в майбутньому.

Проведене діагностувальне опитування здобувачів вищої освіти спеціальності «102 Хімія» дозволяє визначити значний інтерес до вивчення фармацевтичної хімії (92,93%); бажання працювати в галузі фармації (68,48%); усвідомлення необхідності базових фармацевтичних знань для побутового життя кожної людини (55,43%); визначення необхідності розуміння змісту викладання для майбутнього викладання хімії в закладі вищої освіти (50,54%) тощо. Результати опитування здобувачів вищої освіти інших освітніх програм (нехімічних із базовою хімічною підготовкою) також засвідчили значний інтерес до вивчення фармацевтичної хімії (35,29%), цікавість до пізнання лікарських засобів (38,24%), бажання розуміти склад і раціонально використовувати лікарські засоби (64,71%), необхідність володіння мінімальним запасом знань щодо використовуваних в побуті речовин (ліків) (69,61%) тощо.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку.

Значний пізнавальний потенціал фармацевтичної хімії, інтерес до її вивчення дозволяє пропонувати її до вибору здобувачам різних освітніх програм не залежно від рівня хімічної підготовки, з відповідною корекцією змістового наповнення. Пропонування подібних вибіркових освітніх компонент здобувачам вищої освіти хімічних і хіміко орієнтованих спеціальностей збагачує їх професійну компетентність, орієнтує на пріоритетне місце працевлаштування та розширює розуміння значення хімічної науки для кожної людини та суспільства в цілому. Оволодіння змістом таких вибіркових освітніх компонент дозволить майбутнім викладачам хімії набути необхідних елементарних компетентностей для забезпечення професійної підготовки фахівців більшості спеціальностей із орієнтацією на значення хімічної науки для кожної конкретної професії, побуту людини та розвитку регіону й країни.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Chemistry & Sustainable Development Goals. URL: <https://www.acs.org/sustainability/chemistry-sustainable-development-goals.html> (дата звернення 24.09.2023р.)
2. Момот О. В. Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. 311 с.
3. Про забезпечення хімічної безпеки та управління хімічною продукцією: Закон України від 01 грудня 2022 р. № 2804-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2804-20#Text>
4. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова кабінету міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text> (дата звернення 24.09.2023р.)
5. Професійний стандарт на групу професій «Викладач закладів вищої освіти». Затверджений наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.03.2021 № 610. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf (дата звернення 24.09.2023р.)
6. Різак, Г. В., Ципляк, Н. О., & Голуб, О. В. Створення інноваційних освітніх програм в Україні: досвід і рекомендації країн ЄС. Академічні візії. 2023. № 22.
7. Sac I.A. Досвід викладання дисципліни «фармацевтична хімія» іноземним студентам спеціальності «фармація, промислова фармація» Art of Medicine. 2021. № 2 (18). 160-162. URL: <https://art-of-medicine.ifnmu.edu.ua/index.php/aom/article/view/654>
8. Фармацевтична енциклопедія. URL: <https://www.pharmacencyclopedia.com.ua/article/321/farmaceutichna-ximiya>

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТTHE TECHNOLOGY OF THE FORMATION CRITICAL THINKING:
THEORETICAL ASPECT

Стаття присвячена проблемі формування критичного мислення громадян та теоретичному обґрунтуванню відповідної технології. Автори визначають сутність педагогічної технології як сукупність форм, методів, засобів, прийомів, які використовуються в освітній діяльності для досягнення конкретної мети на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Своєю чергою, технологія формування критичного мислення особистості визначається як цілеспрямована, заздалегідь спроектована, планомірно реалізована, упорядкована сукупність дій щодо реалізації педагогом певних методів, засобів і прийомів, спрямованих на формування критичності мислення особистості.

Концептуальною основою технології формування критичного мислення особистості виступає ціннісно-сміслова парадигма освіти, що вміщує в собі низку наукових підходів, зокрема: аксіологічний, середовищний, рефлексивно-діяльнісний, герменевтичний. Мета технології полягає у поетапному формуванні критичного мислення особистості на різних вікових етапах задля поступового розвитку вмінь вдалого аналізу, обробки, систематизації, класифікації інформації, що забезпечить ефективне виокремлення достовірних даних, прийняття на цій основі рішень на повсякденному та професійному рівнях.

До провідних суб'єктів технології відносимо учнів / здобувачів вищої освіти та педагогів, а також інших учасників освітнього процесу закладів освіти. Реалізація технології відбувається згідно етапів: ціле-мотиваційний, етап осмислення, рефлексивний, з використанням сукупності методів відповідно до віку (мозковий штурм, займи позицію, вірні / невірні висловлювання, древо передбачень, кошик ідей, читання з зупинками, обговорення в колі, ромашка запитань, кубування, обмін проблемами, банк запитань, лепбук, сенкан, ментальна карта тощо).

Прогнозованим результатом технології є підвищення рівня сформованості критичного мислення особистості до середнього та високого.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, критичне мислення, особистість, технологія формування критичного мислення особистості.

The article is devoted to the problem of the formation of critical thinking of citizens and the theoretical justification of the corresponding technology. The authors define the essence of pedagogical technology as a set of forms, methods, means, and techniques used in educational activities to achieve a specific goal based on subject-subject interaction. In turn, the technology of formation of critical thinking of an individual is defined as a purposeful, pre-planned, systematically implemented, ordered set of actions related to the teacher's implementation of certain methods, means and techniques aimed at forming the critical thinking of an individual.

The conceptual basis of the technology of forming critical thinking of an individual is the value-semantic paradigm of education, which includes a number of scientific approaches, in particular: axiological, environmental, reflective-active, hermeneutic. The purpose of the technology is the gradual formation of critical thinking of an individual at different age stages for successful analysis, processing, systematization, and classification of information, which will ensure effective separation of reliable data, making decisions on this basis at every day and professional levels.

The leading subjects of technology include students / students of higher education and teachers, as well as other participants in the educational process of educational institutions. The implementation of the technology takes place according to the stages: goal-motivational, comprehension stage, reflective, using a set of age-appropriate methods (brainstorming, take a position, true/false statements, tree of predictions, basket of ideas, reading with stops, discussion in a circle, daisy of question, cubing, sharing problems, question bank, lapbook, senkan, mind map, etc.).

The predicted result of the technology is an increase in the level of formation of critical thinking of the individual to medium and high.

Key words: technology, pedagogical technology, critical thinking, personality, technology of formation of critical thinking of an individual.

УДК 37.015.3:159.95

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.19>

Бадер С.О.,

докт. пед. наук,
професор кафедри дошкільної та початкової освіти
Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Починкова М.М.,

докт. пед. наук,
професор кафедри філологічних дисциплін
Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Стрімкі зміни на соціально-економічній та політичній арені світу, а також повномасштабна агресія РФ на території незалежної, суверенної України, провокують незворотні трансформації з одного боку, з іншого – ситуацію нестабільності та невизначеності серед населення нашої держави. Проблема загострюється через інформаційну та ментальну війну, що активно проводить країна-агресор, а чимало людей у стані фрустрації та перманентної тривоги не здатні виокремити правдиву інформацію від фейкової. Це призводить до

поглиблення стресової ситуації через некоректність висновків під час аналізу новин, інформації, що подається з різних джерел, у тому числі, соціальних мережах, провокує ситуацію непорозуміння щодо власного майбутнього та призводить до викривлення в системі ціннісно-сміслових орієнтацій людини. Тож, нагальною необхідністю сьогодення є формування критичного мислення громадян України, що сприятиме не лише вдалому аналізу та інтерпретації інформації задля прийняття життєво важливих рішень, а й психологічній безпеці особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування критичного мислення людини досліджується сьогодні у розрізі філософії, політології, психології та педагогіки з метою розуміння сутності цього феномену, його структури, механізмів та шляхів формування на різних вікових етапах. Так, філософські, теоретичні, методичні аспекти концепції критичного мислення розкрито в доробках зарубіжних (Т. Bartell, J. Dewey, L. Elder, M. Lipman, С. Meredith, R. W. Paul, K. Popper, J. L. Steele, Ch. Temple, D. Halpern, A. Fisher та ін.) і вітчизняних (В. Кремень, О. Пометун, Г. Соріна, С. Терно, Г. Ущиповська та ін.) учених.

Психолого-педагогічна характеристика якостей критично мислячої особистості представлена в студіях J. A. Braus, J. Dewey, A. Crawford M. Lipman, J. Makinster, S. Mathews, R. Paul, E. W. Saul, W. G. Sumner, D. F. Halpern, W. Huitt, P. A. Facione, D. Wood.

Проблема формування критичного мислення особистості в освітньому процесі початкової ланки досліджено у роботах О. Белкіної-Ковальчук, О. Мисєчко, Л. Шимон, О. Шквир; учнів середньої та старшої школи О. Пометун, С. Терно; вищої ланки освіти – К. Костюченко, М. Починкової, Т. Хачумян, В. Ягоднікової та ін.

Усе частіше сучасні вчені характеризують критичне мислення не тільки як специфічну якість мислення, а і як спеціально змодельовану педагогічну технологію для формування відповідного типу мислення на різних вікових етапах (С. Бадер, О. Кміть, В. Ягоднікова тощо).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на прицілну увагу до проблеми формування критичного мислення особистості у сучасному світі та на теренах української науки, все ще бракує обґрунтування універсальної технології формування критичного мислення особистості, яка б підходила для всіх вікових категорій.

Мета статті – науково обґрунтувати та схарактеризувати технологію формування критичного мислення особистості.

Виклад основного матеріалу. Логіка дослідження передбачає аналіз провідної категорії – «критичне мислення». У розрізі нашого дослідження вважаємо необхідним зупинитись на декількох визначеннях, що тлумачаться кризь призму трьох підходів, зокрема: когнітивного, ціннісного, технологічного.

У контексті когнітивного підходу критичне мислення розуміється як певний вид мислення, або його специфічна риса (критичність), що сприяє ефективній обробці інформації на основі критичного аналізу, самостійності, рефлексійності та осмисленості:

– тип мислення, що на основі поєднання логічних, рефлексивних та творчих навичок

у процесі самостійного пізнання дійсності дозволяє робити аргументовані оцінки й висновки, приймати обґрунтовані рішення, продукувати нові ідеї в умовах інформаційної невизначеності (М. Починкова) [7, с. 2];

– рефлексивне мислення (перевіряє, аналізує само себе), що дозволяє об'єктивно розмірковувати та логічно вчиняти відповідно до здорового глузду, дає можливість подивитись на речі з різних точок зору та відмовитись від власних упереджень, дійти нових можливостей щодо вирішення проблем (Є. Архіпова, О. Ковалевська) [2, с. 36];

– особливий вид мислинневої діяльності, характерними ознаками якого є: вироблення стратегій прийняття правильних рішень у розв'язанні будь-яких завдань на основі здобуття, аналізу, опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, перевірочних, контролюючих, оцінних), які виконуються стосовно будь-якого об'єкта чи явища, зокрема і власного процесу мислення; виважений аналіз різних думок та поглядів, вияв власної позиції, об'єктивне оцінювання процесу і результатів як своєї, так і сторонньої діяльності (С. Терно, О. Тягло) [9; 10];

– вид мисленневої діяльності, що спрямовано на виявлення ступеня відповідності / невідповідності того чи того продукту прийнятим стандартам або власні позиції критика, що містять операції аналізу, порівняння, сприяє смислового самовизначенню особистості стосовно певних явищ та їх активному перетворенню (О. Пометун) [6];

Ціннісний підхід спирається на розуміння критичного мислення як такого, що оперує інформацією, виходячи із уже наявних ціннісних орієнтацій:

– тип мислення, завдяки якому інформація обробляється з урахуванням наявних цінностей (Ж. Давидова).

– тип мислення, що спирається на цінності: «критичне мислення – це не тільки культура мислення чи правильний план розмірковування, бо такий підхід характеризує логічне мислення, обов'язковим складником критичного мислення є опора на загальнолюдські цінності» (М. Починкова) [8, с. 57].

Очевидно, що особистість мислить у розрізі домінуючих у структурі її особистості інтеріоризованих цінностей. Тут ми виходимо з розуміння, що цінності по своїй суті є абстрактною категорією, а кожне суспільство обирає для себе найбільш важливі в якості взірця та орієнтиру. Вони стають своєрідними еталонами для людей, які відносяться до тієї чи тієї нації, народності, держави тощо. До прикладу для українського суспільства провідними споконвічними цінностями вважаються: гуманність та милосердя, родина, любов та дружба, працьовитість, справедливість, толерантність, відданість Батьківщині тощо. З іншого боку, суспільні цінності не завжди стають цінностями

особистості, не зважаючи на те, що суспільство транслює їх через ЗМІ, нормативні документи, освіту загалом.

На формування аксіосфери особистості та домінуючих ціннісних орієнтацій впливають різні фактори, серед найбільш провідних є: родина, близьке коло спілкування, суб'єкти освітнього процесу в закладах освіти відповідно до віку (заклади дошкільної освіти, заклади загальної середньої освіти, заклади позашкільної освіти, заклади передвищої та вищої освіти тощо), всесвітня Інтернет мережа та соціальні мережі. Останні дозволяють реалізовувати не лише процес інтеракції між людьми з різних точок світу, а й транслюють певну (ідеальну) модель життя, своєрідний життєвий стиль сучасності, якому більшість намагається відповідати. Означені фактори діють комплексно, інколи доповнюючи ціннісну картину світу людини, а часом – цінності із різних джерел вступають у суперечку. Натомість, особистість сама обирає яким цінностям віддати перевагу, забарвити їх смыслом та відповідно до них моделювати власну поведінку. Всі цінності суспільства, світу, інших людей для конкретної особистості можуть стати не важливими, відповідно, їх апіорію людина буде піддавати критиці, автоматично знаходити аргументи проти них. Тобто критичність мислення, у першу чергу, буде спрацьовувати проти антицінностей, або не суттєвих цінностей. Відповідно, критичне мислення напряму пов'язано з системою ціннісно-смыслових орієнтацій особистості на різних вікових етапах.

Технологічний підхід розкриває дефініцію «критичне мислення» як метод, систему, педагогічну технологію та діалогічний спосіб взаємодії між різними суб'єктами інтеракції:

- педагогічна технологія, що сприяє ефективному запам'ятовуванню матеріалу на основі механізму осмислення, а також ефективному ефективному типу мислення (В. Ягоднікова);

- технологія, що сприяє оптимізації роботи з текстами (Д. Клустер);

- технологія, що сприяє формуванню духовних цінностей особистості (Ж. Давидова);

- технологія, в основу якої покладена специфічна взаємодія суб'єктів, коли в кожного з них формуються дослідницькі навички та система цінностей (М. Починкова).

Наразі все більше авторів тлумачать критичне мислення в ракурсі саме педагогічної технології, що здатна ефективно та швидко його сформувати. В основу такої технології закладено ідею ефективної роботи з інформацією на основі активної рефлексії з приводу усвідомленого. Крім того, технологія передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію на діалогічних засадах між всіма учасниками. Очевидно, що такі вихідні концептуальні положення технології знаходяться у межах ціннісно-смыслові

парадигми освіти, про що ми писали у попередніх наших роботах.

Перейдемо до аналізу концепту «**педагогічна технологія**», що в сучасній науці досліджено доволі ґрунтовно. Так, у довідковій літературі сутність педагогічної технології визначено як:

- системний метод створення, застосування і визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [4, с. 331];

- сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід, поєднання форм, методів, засобів у навчально-виховному процесі [5].

Ґрунтовним, на наш погляд, є визначення педагогічної технології О. Антоновою, яка тлумачить означену наукову категорію крізь призму трьох векторів, а саме:

- науковий, де педагогічна технологія визначається як частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст та методи навчання й проєктує освітні процеси;

- процесуально-описовий – як певний алгоритм процесу навчання, сукупність цілей, змісту, методів та засобів досягнення необхідного результату;

- процесуально-дієвий – трактування педагогічної технології через безпосередню реалізацію освітнього процесу з використанням розмаїття особистісних, інструментальних та методологічних засобів [1, с. 11].

Отже, у межах нашого дослідження педагогічну технологію визначаємо як сукупність форм, методів, засобів, прийомів, які використовуються в освітній діяльності для досягнення конкретної мети на основі суб'єкт– суб'єктної взаємодії.

Аналіз наукової літератури з проблем сутності та змісту педагогічних технологій дозволяє виокремити специфічні принципи побудови, що різняться їх від інших технологій: концептуальність (в основі технології – обґрунтована концепція); системність (логіка процесу реалізації етапів, логічний взаємозв'язок структурних компонентів, цілісність); економічність (дозволяє оптимізувати діяльність педагога завдяки чіткому алгоритму дій); відносна алгоритмізованість (наявність етапів діяльності); корегованість діяльності (можливість корекції результатів на кожному етапі завдяки оперативному моніторингу); відтворюваність (можливість використання в інших схожих умовах діяльності) [Там само].

Виходячи з такого розуміння сутності та побудови педагогічної технології, стає очевидним, що її структура передбачає наявність чітко заданих компонентів та алгоритму дій (етапів) з використанням сукупності засобів, форм та методів роботи на кожному з них для досягнення мети. Обов'язковими елементами кожної педагогічної

технології є: визначена мета діяльності, її зміст, спосіб організації діяльності, добір методів і засобів діяльності, визначення її суб'єктів (людей та установ, чиє залучення є необхідним) та добір методів контролю й оцінки досягнутих результатів роботи.

У нашому дослідженні мова йдеться про технологію формування критичного мислення (ТФКМ) особистості, яку ми трактуємо як *цілеспрямовану, заздалегідь спроектовану, планомірно реалізовану, упорядковану сукупність дій щодо реалізації педагогом певних методів, засобів і прийомів, спрямованих на формування критичного мислення особистості. По суті, така технологія є різновидом інноваційної особистісно зорієнтованої технології, що модернізує традиційну освітню систему на всіх рівнях, і яка ґрунтується на активізації й інтенсифікації мисленнєвої діяльності особистості, спрямовану на критичне розмірковування через застосування сукупності специфічних форм і методів, застосування яких зумовлено метою й результатами технології.*

Зауважимо, що ТФКМ ми відносимо до різновиду імітаційних технологій, до яких учені традиційно зараховують «активне навчання», тобто моделювання в освітньому процесі взаємин і умов реального життя. Це дозволяє уникнути кількох недоліків традиційного навчання: пасивний характер засвоєння знань більшістю студентів; вербальний характер навчання, ефективний лише для студентів з розвинутим абстрактним мисленням; масовість – робота з усіма студентами і з кожним, але відсутність колективної роботи [7, с. 155]. Своєю чергою, ТФКР використовує елементи тих чи тих імітаційних технологій: дискусійні, технології навчання у співробітництві й дозволяє уникнути окреслених недоліків традиційного навчання [7, с. 303].

Концептуальною основою ТФКМ є ціннісно-сміслово освітня парадигма (С. Бадер, Ю. Пелех), що ґрунтується на таких ключових ідеях: визнання унікальності особистості та її системи цінностей в освітньому процесі; орієнтація на природне прагнення особистості до пізнання; визнання особистості активним творцем цінностей, що може вплинути на трансформацію суспільних цінностей у майбутньому. Очевидно, що ціннісно-сміслово парадигма є такою, що інтегрує в собі низку наукових підходів в контексті означеної технології, зокрема: аксіологічний, середовищний, рефлексивно-діяльнісний, герменевтичний.

Аксіологічний підхід (С. Бадер, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, О. Сухомлинська, Н. Ткачова) притаманний усій гуманістичній педагогіці, є її неодмінним складником, адже людина та її життя розуміється найвищою цінністю буття та самоціллю розвитку суспільства загалом. Своєю чергою, критичне мислення також пов'язано з цінностями,

на чому ми наголошували у наших минулих розвідках.

Середовищний підхід (А. Баль, М. Братко, В. Желанова) передбачає ефективне навчання й виховання учнів або професійну підготовку майбутніх фахівців у спеціально організованому освітньому середовищі, що, з одного боку, є об'єктом, який здатен перетворити людину; з іншого – активним суб'єктом перетворювальної діяльності.

Використання рефлексивно-діяльнісного підходу (В. Желанова, М. Омельченко, І. Романова,) зумовлено тим, що розвиток мислення та його рис, у тому числі, критичності, відбувається в процесі різних видів діяльності та активної рефлексії з її приводу. Цьому сприяють різні форми та методи технології формування критичного мислення особистості, про що мова піде далі.

Герменевтичний підхід (А. Линенко, Л. Кольберг, Р. Пітерс, П. Рікер, П. Херст) передбачає глибоке осмислення різних типів текстів. Текст, що пов'язаний з феноменом читання, є носієм культурно-ціннісних смислів та здатний впливати й змінювати свідомість особистості через механізми розуміння та інтерпретації. Зауважимо, що дефініція «текст» уміщує не лише художні твори, а й інші знаково-символьні образи, окрім того, в умовах інформаційного суспільства категорія «текст» набуває нового звучання й часто асоціюється з «медіатекстом» – текстом, що подається за допомогою різних медіазасобів.

У межах герменевтичного підходу робота з різними типами текстів передбачає звернення до особистого досвіду, цінностей та смислів здобувачів. Зауважимо, що розуміння – це акт осягнення знаків, смислів, переданих однією свідомістю іншій. Своєю чергою, інтерпретація є роботою мислення, що полягає в розкритті смислів, які приховані в очевидних смислах, виявленні рівнів значень, що знаходяться в буквальному значенні [13, с. 51]. П. Рікер в означеному контексті виокремлює два рівні розуміння та інтерпретації текстів – семантичний та рефлексивний. Так, на першому – семантичному – відбувається осмислення сутності тексту, його смислового навантаження, на другому – рефлексивному – йдеться про розуміння тексту, прийняття його ідеї, ціннісно-смислового навантаження на особистісному рівні.

Тож, означений підхід передбачає знайомство, осмислення, аналіз тексту, співвідношення його контексту із власним досвідом та системою цінностей, що власне, й передбачає критичне осмислення у певній мірі.

Отже, концептуальна основа технології ґрунтується на ідеях ціннісно-сміслової парадигми освіти, яка передбачає орієнтацію на цінності та смисли особистості, урахування природнього потягу людини до пізнання та особистісне осмислення сутності явищ завдяки взаємодії між різними

суб'єктами освітнього процесу, де останній розуміється як обмін цінностями та смислами.

Метою ТФКМ є поетапне формування критичного мислення особистості на різних вікових етапах задля вдалого аналізу, обробки, систематизації, класифікації інформації, що забезпечить ефективно виокремлення достовірних даних, прийняття на цій основі рішень на повсякденному та професійному рівнях.

До суб'єктів відповідної технології зараховуємо здобувачів освіти та педагогів як провідних учасників освітнього процесу, а також інших суб'єктів закладів освіти, де навчається особистість.

Узагальнення поглядів науковців на алгоритм реалізації технології формування критичного мислення дозволяє виокремити низку її етапів: етап виклику, етап усвідомлення, етап рефлексії. Зупинимось на цьому більш детально.

Так, під час «виклику» відбувається актуалізація наявних або раніше отриманих знань, уточнення наявних знань за допомогою різних запитань для встановлення зв'язків з раніше отриманою інформацією, структурування наявних знань, визначення лакун в отриманих знаннях і прогнозування самостійних шляхів і акцентів у вивченні наступного матеріалу, установа цілей навчання, зосередження уваги на темі; представлення контексту для того, щоб особистість могла зрозуміти нові ідеї. Ця стадія використовується також для створення мотивації перед вивченням нового матеріалу, а також для проведення наскрізного зв'язку однієї теми скрізь кілька уроків / практичних чи повний курс.

Етап усвідомлення (побудови знань) – спрямований на вивчення нової інформації. На цьому етапі учні / здобувачі працюють з новою інформацією, готуються та здійснюють аналіз і обговорення прочитаного, відбувається співвіднесення старих знань з новими, виявлення основних моментів, відстеження процесів мислення / перебігу думок. На цій стадії мають бути «заповнені» лакуни, визначені на стадії виклику, поставлені запитання і знайдені відповіді на них, відбулися поєднання змісту уроку / практичного заняття з особистим досвідом здобувача тощо.

Третій етап – рефлексія (консолідація) – спрямований на системний узагальнюючий аналіз отриманої інформації на основі вивченого матеріалу, формування оцінного судження, висновків. Ця стадія спрямована на закріплення та систематизацію нових знань, на побудову причинно-наслідкових зв'язків за результатами вивченого матеріалу, за потреби, на перебудову власних уявлень про об'єкт, усвідомлення та систематизацію нових понять, визначень, закономірностей тощо; а також на самостійне узагальнення вивченого матеріалу, обмін думками, виявлення особистого ставлення, апробування цих ідей, постановку додаткових

запитань; визначення спрямування для подальшого визначення матеріалу; оцінку процесу навчання [7, с. 310; 12].

ТФКМ має спеціально розроблений алгоритм та реалізується відповідно до таких етапів:

- ціле-мотиваційний (етап виклику або ревокація) – актуалізація набутих знань, мотивація на подальшу активну роботу, постановка відповідної мети;

- етап осмислення – безпосередня робота з різними текстами, усвідомлення та осмислення поданої інформації, оцінка її значущості;

- рефлексивний – розмірковування над інформацією, коли відбувається вироблення персональної позиції учня / здобувача щодо сутності та значущості тексту [3, с. 9–11].

Зауважимо, що ТФКМ особистості володіє значним арсеналом форм та методів роботи, відповідно до вікового етапу здобувача освіти. У межах нашої розвідки ми умовно виділяємо учнів початкової школи; учнів середньої та старшої школи; здобувачів вищої освіти, здобувачі, які підвищують власну кваліфікацію. Тож, наведемо узагальнюючу таблицю щодо методів формування критичного мислення особистості, які можна використовувати на різних етапах технології (таблиця 1).

Отже, ТФКМ уміщує в собі чимало методів роботи, які можна використовувати на різних вікових етапах. Визначимо, що найбільш ефективними у початковій школі є такі: «Знаємо – Хочемо дізнатись – Дізналися», «Мозковий штурм», «Займи позицію», «Вірні / Невірні висловлювання», «Читання з зупинками» тощо.

На етапі навчання в середній школі до вже відомих методів варто додавати більш ускладнені, до прикладу «Припущення на основі запропонованих слів», «Читання з маркуванням», «Лінія цінностей», «Обговорення проблеми в загальному колі», «Сенкан», «Лепбук» тощо.

Для учнів старшої школи методи ТФКМ варто розширювати за рахунок таких: «Концептуальна таблиця», «Інтелект-карта», «Діаграма Вена», «Валіза», «М'ясорубка», тощо.

У вищій школі доцільно використовувати розмаїття всіх методів технології, з урахування специфіки освітніх компонентів, тем модулів та відповідно до тих компетентностей, що передбачено державним стандартом. До найбільш вдалих зараховуємо: «Концептуальні таблиці», «Мозковий штурм», «Кола Ейлера», «Діамант 9», «Еліас», «SWOT-аналіз», «Павутинка дискусії», «Папір по колу», «б чому» тощо.

Для осіб, які підвищують кваліфікацію, здобувають освіту у форматі неформальної та інформальної освіти або займаються самоосвітою також доцільно формувати критичне мислення, особливо в умовах інформаційної війни, що чине держава-агресор. Вважаємо, що саме ця категорія

Таблиця 1

Методи формування критичного мислення особистості

Вік	Метод	Мета	Етап
1	2	3	4
Учні початкової школи (6/7 -11 років)	Мозковий штурм Займи позицію Вірні/невірні висловлювання Древо передбачень Кошик ідей Читання з зупинками Обговорення в колі	Формування навичок висувати аргументоване самостійне припущення	Етап осмислення
	Ромашка запитань Кубування Обмін проблемами Банк запитань	Формування умінь ставити запитання	Ціле-мотиваційний
	Лепбук Сенкан Ментальна карта	Формування навичок ефективно синтезувати й узагальнювати інформацію на елементарному рівні	Етап осмислення
	Кубик Блума Бортовий журнал Шкала думок Знаємо-Хочемо дізнатись-Дізналися	Формування рефлексивних умінь	Рефлексивний
Учні середньої школи (12–15 років)	Лінія цінностей Обговорення проблеми в загальному колі Припущення на основі запропонованих слів	Формування навичок вдало аргументувати власну думку та робити лаконічні висновки	Етап осмислення; Рефлексивний
	Читання з маркуванням Опорні слова Лепбук	Формування навичок вдало систематизувати інформацію, робити узагальнюючі висновки	Етап осмислення; Рефлексивний
	Мультиголосування ПМЦ (Плюс-мінус-цікаво)	Формування рефлексивних умінь	Рефлексивний
Учні старшої школи (16–17 років)	Шкала думок Займи позицію	Формування навичок висувати гіпотезу, доводити власну точку зору	
	Лепбук Концептуальна таблиця Fishbone Діаграма Вена Асоціативний куц Бортовий журнал	Формування навичок обробки, систематизації та узагальнення інформації	
	Валіза М'ясорубка Папір по колу	Формування здатності до активної рефлексії	
Здобувачі вищої освіти (18 –22 роки)	Мозковий штурм Шкала думок Незакінчені речення Метод ПРЕС Подвійний щоденник Картографування тексту	Формування навичок формулювати аргументовану авторську думку з точки зору наукового світогляду	
	Проблемні ситуації Метаплан Діамант 9, SWOT-аналіз «6 чому»	Формування навичок критичного аналізу інформації, її обробки відповідно до висунутих критеріїв, систематизації та класифікації	
	Плюси, мінуси, запитання Еліас Папір по колу Дискусія Павутинка дискусії	Удосконалення рефлексивних умінь з точки зору майбутньої професії та власного саморозвитку й самовдосконалення	

1	2	3	4
Здобувачі, які підвищують кваліфікацію (інші вікові категорії)	Мозоковий штурм Незавершені речення Почережні запитання	Формування навичок формулювати аргументовану авторську думку з точки зору наявної інформації та власного життєвого досвіду	
	SWOT-аналіз Дерево рішень Товсті на тонкі запитання «6 чому» Асоціативний куш	Формування навичок критичного аналізу інформації, її обробки в умовах мінливості та наявних протиріч	
	Папір по колу Дискусія Незавершені фрази Павутинка дискусії	Удосконалення рефлексивних умінь з точки зору власного саморозвитку й самовдосконалення	

громадян є найбільш вразливою з точки зору критичності мислення, адже більшість з них або давно завершили навчання та до підвищення кваліфікації вдаються вкрай рідко, або навчались за радянських часів при домінуванні технократичної парадигми освіти, або переучуються зараз для здобуття іншого фаху з урахуванням вимог ринку праці, або не задіяні в системі навчання взагалі. Тому існує нагальна проблема у формуванні критичного мислення таких категорій громадян, оскільки у межах короткострокових курсів практично неможливо сформувати критичне мислення на належному рівні. Виникає потреба у створенні спецкурсів, бажано безкоштовних, для всіх бажаючих у вільному доступі. Крім того, керівництво організацій та підприємств державних та приватних форм власності також має бути зацікавлено у формуванні критичного мислення співробітників, адже це не лише підвищує рівень професіоналізму, а й виступає запорукою психологічного здоров'я особистості й, відповідно, колективу.

Прогнозованим *результатом* ТФКМ особистості є сформоване критичне мислення учня / здобувача освіти на достатньому на високому рівнях, що виявляється через: здатність працювати з інформацією у вигляді текстів та їх джерелами; навички аналізу, систематизації, узагальнення інформації крізь призму власного досвіду з опорою на цінності; здатність до формування певних суджень і вирішення поставлених завдань; наявність ціннісних ставлень до власних думок та думок інших; висловлення та відстоювання власних думок з опорою на аргументи; застосування операційних умов з контролю розумової діяльності; продукування власних ідей.

Висновки. Таким чином, технологія формування критичного мислення особистості визначається нами як цілеспрямована, заздалегідь спроектована, планомірно реалізована, упорядкована сукупність дій щодо реалізації педагогом певних методів, засобів і прийомів, спрямованих на формування критичності мислення особистості.

ТФКМ ґрунтується на ідеях ціннісно-сислової парадигми освіти, що вміщує в собі аксіологічний, середовищний, діяльнісно-рефлексивний та герменевтичний підходи; має на меті поетапне формування критичного мислення особистості на різних вікових етапах задля вдалого аналізу, обробки, систематизації, класифікації інформації; реалізується послідовно відповідно до етапів (ціле-мотиваційний, етап осмислення, рефлексивний) за допомогою комплексу активних форм та методів. Прогнозованим результатом технології є сформоване критичне мислення особистості відповідно до віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання* : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Київ, 2015. С. 8–15.
2. Архіпова Є. О., Ковалевська О. В. Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності людини в межах сучасного інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис*. 2012. № 2. С. 34–38.
3. Бадер С. О. Технологія розвитку критичного мислення як засіб формування ціннісно-сислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Slovak-international-scientific-journal*. 2020. Вип. 39. Т. 3. С. 9–11.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 373 с.
5. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор. Флегонтова Н.М. К.: КНУТД, 2013. 55 с.
6. Пометун О. І., Пилипчатіна Л. М, Сущенко І. М., Баранова І. О. Основи критичного мислення : навч. посіб. для учнів старших класів загальноосвітньої школи. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 216 с.
7. Починкова М. М. Система формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи

у процесі професійної підготовки : монографія. К. : Талком, 2020. 472 с.

8. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки дис. 13.00.04. Старобільськ, 2021. 571 с.

9. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.

10. Терно С. О. Критичне мислення: стратегії та процедури. Наукові праці Запорізького наці-

онального університету. 2015. Вип. 44, том 2. С. 179–183.

11. Тягло О. В. Критичне мислення : навч. посіб. Харків : Вид. група «Основа» ; «Триада +», 2008. 192 с. (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 1(61)).

12. Ягоднікова В. В. Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. 11(1). С. 190–196.

13. Ricoeur P. P. *Le Conflict des interprétations. Essais d'herméneutique*. Paris, Editions du Seuil, 1969. 505.

PROS AND CONS OF CHATGPT LANGUAGE MODEL IN EDUCATIONAL PROCESS

ПЛЮСИ ТА МІНУСИ ВИКОРИСТАННЯ МОВНОЇ МОДЕЛІ CHATGPT У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

At the time being different technologies and tools more or less related to the development of advanced capabilities of artificial intelligence, the language model ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer) in particular, are taking the world by storm. ChatGPT being a large language model-based chatbot developed and trained to follow an instruction in a prompt and provide a detailed response, is capable of generating human-like texts based on context and past conversations.

The article is aimed at considering and analyzing the main characteristics and issues of using ChatGPT, an AI-powered large language model in different settings, clarifying its most critical pros and cons in general and focusing on its potential relevance in the academic process in particular. The possible application of ChatGPT as one of the advanced educational tools and responsible methodology has been regarded.

As far as its advantages are concerned, ChatGPT language model having fully intuitive design as well as being absolutely free and time-saving, provides assistance to educators, improves accessibility to education, and personalizes the process of learning. Its disadvantages include inaccurate information, biased responses, limited knowledge as well as the lack of academic integrity and emotional intelligence.

All the findings considered and analyzed in the article have led to the conclusion that the large language model ChatGPT has advantages and serious disadvantages for its use in the academic environment. It has become immensely popular and to stop its implementation into any setting is next to impossible. But we should call for caution when implementing AI technologies like ChatGPT in the classroom since responsible application of the latter requires special academic Policy. Issues requiring further consideration are related to the ethical content of the problem in question including the challenges the model ChatGPT usage can evoke. They should include the thorough and thoughtful analysis of this language model with a focus on the moral issues of human intelligence versus non-human one.

Key words: ChatGPT AI-powered linguistic model, artificial intelligence, academic process, educational technology, methodology.

Новітні технології та інструменти, пов'язані з передовими можливостями штучного інтелекту, зокрема мовна модель ChatGPT

(породжувальний/генеративний попередньо тренований трансформер – чат-бот зі штучним інтелектом), зазнали бурхливого розвитку і глобального поширення. Велика мовна модель ChatGPT, є чат-ботом, розробленим і навченим на величезних масивах даних і заснованим на технології трансформера, що дає можливість запам'ятовувати та використовувати попередні вхідні дані. Це дозволяє виконувати інструкції, самостійно аналізувати отримані запити від користувачів і надавати детальну відповідь, генерувати текст на основі контексту та минулих розмов. Розглянуто можливе використання ChatGPT як одного з передових освітніх інструментів і методики відповідальної підходу до навчання в закладах вищої освіти.

Метою статті є розгляд та аналіз основних характеристик і проблем використання ChatGPT, з'ясування її найважливіших плюсів і мінусів загалом і зосередження уваги на доречності її потенційного застосування у науково-педагогічному процесі зокрема.

Що стосується переваг мовної моделі ChatGPT, то вона має інтуїтивно зрозумілий дизайн, є безкоштовною, економить час, надає допомогу викладачам, покращує доступність освіти та персоналізує процес навчання. Недоліки включають неточну інформацію, упереджені відповіді, обмежені знання, а також відсутність академічної доброчесності та емоційного інтелекту.

Усі питання, розглянуті та проаналізовані в статті, дозволили зробити висновок, що велика мовна модель ChatGPT, набувши надзвичайної популярності, має як значні переваги так і серйозні недоліки. Це зумовлює певні застереження щодо її використання в академічному середовищі. Застосування таких технологій штучного інтелекту, як ChatGPT, у навчальному процесі, вимагає впровадження спеціальних академічних стратегій, інструкцій і норм. Питання, що потребують подальшого розгляду, пов'язані з етичними засадами проблеми. Вони повинні включати ретельний аналіз мовної моделі з акцентом на моральних аспектах людського/штучного інтелекту.

Ключові слова: мовна модель ChatGPT, штучний інтелект, навчальний процес, освітні технології, методологія.

УДК 004.89:378.4
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.20>

Baibakova I.M.,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Foreign
Languages Department
Lviv Polytechnic National University

Hasko O.L.,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Foreign
Languages Department
Lviv Polytechnic National University

The problem being regarded: At the time being different technologies and tools more or less related to the development of advanced capabilities of artificial intelligence, the linguistic model ChatGPT in particular, are taking the world by storm. More than one million people logged in to join ChatGPT in the first week of November 2022. The development and implementation of ChatGPT needs to be considered, thoroughly analyzed as to the main characteristics of the model in question, its advantages and

disadvantages of being used in different settings, academic environment in particular.

Research and publications review: Since the time of coining the term artificial intelligence (AI) by an American computer scientist John McCarthy in 1956 the phenomenon of AI started its rapid development. The pioneer in the field of artificial intelligence was the British polymath Alan Turing who explored the mathematical possibility of AI. His highly-valued contribution to computer science

beginning with success of the project Enigma during the WWII, the Turing test and his genius insights into the computer investigations are reflected in the books by A. Hodge "Alan Turing: The Enigma" [7], by C. Bernhardt "Turing's vision: The Birth of Computer Science" [2], by Ottaviani J. "The Imitation Game" [10] and some others. To understand better the term AI B. Copeland gives a coherent definition of the notion 'intelligence' in his work 'Artificial Intelligence', "Research in AI has focused chiefly on the following components of intelligence: learning, reasoning, problem solving, perception, and using language" [3, p. 121]. Then the author proceeds to the definition of the concept 'artificial intelligence' as "the ability of a digital computer or computer-controlled robot to perform tasks commonly associated with intelligent beings" [3, p. 122].

In his work B. Copeland also speaks about the use of language models. He says, "One popular language model was GPT-3, released by OpenAI in June 2020. One of the first large language models, GPT-3 could solve high-school-level math problems as well as create computer programs. GPT-3 was the foundation of ChatGPT software, released in November 2022. ChatGPT almost immediately disturbed academics, journalists, and others because of concern that it was impossible to distinguish human writing from ChatGPT-generated writing. One issue with probability-based language models is "hallucinations": rather than communicating to a user that it does not know something, the model responds with probable but factually inaccurate text based on the user's prompts" [3, p. 167]. Hence, we can define ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) in such a way: it is a natural language processing technique that uses deep learning to generate human-like conversations. It is based on a type of neural network called a transformer [1, p. 36].

Issues requiring further consideration. Issues related to the ethical content of the problem in question including the challenges the model ChatGPT usage can evoke should include the thorough and thoughtful analysis of this language model with a focus on the moral issues of human intelligence versus non-human one.

The aim of the article. The article is aimed at considering and analyzing the main characteristics and issues of using the AI-powered large language model called ChatGPT in different settings, clarifying its most critical pros and cons in general and focusing on its implementation into the academic process in particular.

The main body. Since the mid-20th century, the idea of AI development was on the mind of the computer researchers, but it somehow was a distant perspective.

For a human mind it is very difficult to comprehend the new capabilities of the tools and programs such

as GPT-3, GPT-4 or ChatGPT. But most of the skills of those instruments are focused on one thing i.e. the ability to generate and manipulate the language. The famous scholars Y. Harari, T. Harris and A. Raskin, the founders of the Centre of Humane Technologies expressing their opinion on the subject in question in the article "You Can Have the Blue Pill or the Red Pill, and We're Out of Blue Pills" (the title hints at the famous film 'Matrix') published in the 'New York Times' newspaper speak about the risks of a new mastery of language that can hack and manipulate it transforming into the new kind of operating system of civilization. They say that these linguistic programs indeed can help us fight cancer, find life saving medicine and have solutions for the climate and energy problems. The authors warn to be very cautious while applying these tools. Humankind has to learn how to master AI before it masters us [6].

Let us consider pros and cons of the language model ChatGPT while applying it to higher education from the theoretical point of view investigated by S. Neendoor.

Advantages of ChatGPT language model:

1. Improves accessibility to education
2. Helps with home task
3. Provides assistance to educators
4. Personalizes learning
5. Helps with exam preparation

Disadvantages of ChatGPT language model:

1. Lacks academic integrity
2. Provides inaccurate information
3. Formulates Biased responses
4. Gives Limited knowledge
5. Provides inability to create multitasks and understand context
6. Lacks Emotional Intelligence

The author comes to the conclusion that despite all pros and cons ChatGPT is to stay in higher education as it has grown too popular in different settings with the revenue increase by one billion dollars for 2024 [9].

J. Wald gives her vision of pros and cons of the ChatGPT program approaching the issue from the academic process perspective both in high and higher education.

Advantages of ChatGPT:

1. It is absolutely free.
2. It is time-saving.
3. The design of the ChatGPT model is fully intuitive.

Disadvantages of ChatGPT:

1. Lack of creativity. That means the content of the language model is often bland.
2. It can be easily detected. It can be detected by AI detectors such as GPTZero, for example.
3. The quality is often poor.
4. It is not able to check facts.
5. It is not able to cope with complex writing tasks.

6. The tool fails when it is necessary to conduct significant research [11].

The author of the article gives a comparative characteristic presented by the Assignment Writing Services whether it is *Eassypro legit* platform or any other.

Advantages of an assignment writing service include:

1. The writing is customizable.
2. It is unique.
3. It is private and confidential.
4. It is supplied with various services.
5. The content is written by a real professional.
6. Deep knowledge.

This option has a few disadvantages such as:

1. It requires time, not less than 6 hours.
2. Revision may be needed.
3. It is not free.

Judging from the comparative characteristics of the analyzed writing tools J. Wald does not recommend AI writing tools, such as ChatGPT implemented into the high and higher education process, because they do not perform well when it comes to academic writing. That is why you may end up with more issues [11].

The same opinion is expressed by the editorial desk analysts of the journal *Tech Business News* in the article "ChatGPT May Lead to the Downfall of Education and Critical Thinking". Their main concern is related to the fact that ChatGPT usage facilitates cheating among university and school students without being detected. According to a recent survey 51% of students using ChatGPT complete assignments and exams in a form of cheating. They say that there is a visible danger of the education downfall as well as of critical thinking. To prevent cheating and plagiarism, at least five Australian states have prohibited the use of tools like ChatGPT in public schools. The authors of the article also point at the notion of 'cognitive offloading', the process of reducing cognitive effort by using external aids, such as writing lists or utilizing AI technologies. That means that the students experience greater success in completing tasks, but it is fulfilled at the cost of memory retention.

Mohanad Halaweh proposes and gives a full coverage of essential strategies and techniques for responsible ChatGPT implementation ensuring transparency, creditability, academic honesty, and authentic learning. The developed Policy for ChatGPT is aimed at supporting ChatGPT application in education. Taking into account the fact that students will be expected to demonstrate more critical thinking skills in their evaluation of information, and generate new ideas of their own the author states that "presentation/viva and defending one's work will become standard assessments in the educational environment, in order to verify the learning specially when assessments are

done in collaboration with ChatGPT" [5, p. 9].

The paper 'Shaping the Future of Education: Exploring the Potential and Consequences of AI and ChatGPT in Educational Settings' by Simone Grassini contributes to understanding how advanced AI models reshape educational norms in the "new AI gold rush" era in terms of teaching and learning activities [4]. The issue has been regarded taking into account challenges and threats posed by ChatGPT as well as possible actions and mitigation strategies in response to ChatGPT impact. The author argues that 'the advanced features offered by ChatGPT present compelling opportunities for educators to enhance pedagogical practices' aimed at improving 'students' learning performance for the skills and challenges of the future'. In conclusion it is stated that because of the current ChatGPT shortcomings 'a multifaceted approach, incorporating improved plagiarism detection tools and enhanced education around academic integrity' is required 'to ensure fairness and accuracy in evaluating student learning'. According to the author, successful ChatGPT application in educational settings depends on the collective endeavor of educators, policymakers, technology experts and researchers.

'ChatGPT has the potential to be a valuable educational tool. <...> ChatGPT has a strong command of the English language and can pick up new knowledge, making it a valuable tool for teachers and students' as an effective technology enhancing language proficiency, and facilitating research [8].

Conclusion. All the findings considered and analyzed in the article have led to the conclusion that the large language model ChatGPT has advantages and serious disadvantages for its use in the academic environment. It has become immensely popular and to stop its implementation into any setting is next to impossible. But we should call for caution when implementing AI technologies like ChatGPT in the classroom since responsible application of the latter requires special academic Policy.

REFERENCES:

1. Anyoha, R. The History of Artificial Intelligence. *Journ. Science and News*. Harvard University, The Graduate School of Arts and Sciences, 2017. Vol. 28. <https://sitn.hms.harvard.edu/flash/2017/history-artificial-intelligence/>
2. Bernhardt, C. Turing's Vision: The Birth of Computer Science. The MIT Press, 2017. 208 p.
3. Copeland, B. J. Artificial Intelligence. *Encyclopedia Britannica*. Vol. 30., Last updated 2023, 267 p.
4. Grassini, Simone. Shaping the Future of Education: Exploring the Potential and Consequences of AI and ChatGPT in Educational Settings. *Education Sciences*. 2023. 13(7), 692. <https://doi.org/10.3390/educsci13070692>
5. Halaweh, M. ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary*

Educational Technology. 2023. 15(2), ep421. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>

6. Harari, Y., Harris, T., Raskin, A. You can Have the Blue Pill or the Red Pill and We're Out of the Blue Pills. *The New York Times*. 2023. <https://archive.ph/xCyKU>

7. Hodge, A. Alan Turing: The Enigma. Princeton University Press, 2014. 736 p.

8. Javaid M., Haleem A., Pratap Singh R., Khan S., Haleem Khan I. Unlocking the opportunities through ChatGPT Tool towards ameliorating the education system. *BenchCouncil Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*. Volume 3,

Issue 2, June 2023, 100115. <https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100115>

9. Neendoor S. ChatGPT: Pros and Cons of Using ChatGPT in Higher Education. Hurix Digital, 2023. <https://www.hurix.com/chat-gpt-pros-and-cons-of-using-chatgpt-in-higher-education/>

10. Ottaviani, Jim. The Imitation Game. Abrams and Chronicle Books, 2016. 240 p.

11. Wald J. ChatGPT: Pros and Cons of Using ChatGPT in 2023: Is ChatGPT best for academic needs? 2023. <https://www.mostlyblogging.com/pros-and-cons-of-chat-gpt/>

ДІЯЛЬНІСНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ У СКЛАДІ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ

ACTIVITY-PROCEDURAL COMPONENT AS A PART OF PROFESSIONAL AND SPEECH COMPETENCE OF FUTURE NAVIGATORS

Процес глобалізації сфери водного транспорту наразі потребує компетентних, комунікабельних та відповідальних майбутніх фахівців судноводіння. У зв'язку з цим рівень професійної підготовки майбутніх судноводів має постійно зазнавати регенерації.

Сьогодні професійно-мовленнєва компетентність вимагає не тільки особистістю, а й державою. Перед сучасним фахівцем постають нові вимоги особистісних та професійних якостей, насамперед ефективної комунікації, соціальної взаємодії у багатонаціональному екіпажі, прийняття важливих рішень в екстремальних умовах, саме тому майбутній фахівець морського профілю має відповідати вимогам та стандартам, які регламентовані Міжнародною конвенцією про підготовку і дипломування моряків та несення вахти з манільськими поправками (2010), Міжнародною конвенцією з охорони людського життя на морі (1974), Міжнародного кодексу з управління безпекою (2003), Міжнародною конвенцією про працю в морському судноплаванні (2006) та інші документи Міжнародної морської організації. Водночас система вищої морської освіти вимагає ефективної підготовки висококваліфікованих фахівців з глибокими професійно значущими знаннями та обов'язковим володінням українською та іноземними мовами. У програмі з англійської мови за професійним спрямуванням для вищих навчальних закладів зазначено, що метою навчання іноземній мові у ВНЗ є: набуття професійно-мовленнєвої компетентності та володіння іноземною мовою як засобом комунікації. Процес навчання іноземної мови за професійним спрямуванням у вищій має забезпечувати майбутніх фахівців, а саме судноводів, не тільки відповідним рівнем знань мови, вміннями та навичками використовувати її у професійній діяльності, а й сприяти успішній реалізації освітньо-розвиваючого потенціалу цього навчального процесу.

Данна стаття присвячена обґрунтуванню діяльнісно-процесуального компонента у процесі формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводів. Саме цей компонент віддзеркалює мовленнєві, інтерактивні та рефлексивно-корекційні вміння котримі має володіти майбутній фахівець морського флоту.

Ключові слова: професійно-мовленнєва компетентність, майбутні судноводії, мов-

леннєві вміння, компонент, вищий морський навчальний заклад.

The process of globalization of the water-borne transportation currently requires competent, communicative and responsible future specialists of navigation. In this regard, the level of professional training of future navigators should constantly undergo regeneration.

Today not only the personal requires professional and speech competence, but also by the government. It is shown that new requirements are arisen before the modern specialist as to personal and professional qualities. Firstly, effective communication, social interaction in multicultural crew, taking significant decisions in extreme conditions, which is why future specialist of navigation should satisfy the requirements and standards regulated by the International Convention on Standards of Training Certification and Watchkeeping for seafarers with Manila Amendments (2010), the International Convention for the Safety of Life at Sea (1974), the International Safety Management Code (2003), the International Maritime Labor Convention (2006) and other marine documents of the International Maritime Organization. At the same time, the system of higher maritime education requires effective training of highly qualified specialists with deep professionally significant knowledge and mandatory to be proficient in Ukrainian and foreign languages.

In the professional English language program for higher educational institutions, it is stated that the purpose of learning a foreign language at a university is acquiring professional speech competence and mastering a foreign language as a means of communication. The process of learning a foreign language for a professional direction in higher education should provide future specialists, especially navigators, not only with the appropriate level of knowledge of the language, skills and abilities to use it in professional activities, but also contribute to the successful implementation of the educational and developmental potential of this educational process.

This article deals with the substantiation of the activity-procedural component in the process of forming the professional and speech competence of future navigators. That particular component reflects the speech, interactive and reflexive-correctional skills that a future specialist of navigation in merchant fleet should possess.

Key words: professional and speech competence, future navigators, speech skills, component, higher maritime educational institution.

УДК 378.147:811.111:629:656.5.072.8
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.21>

Бондаренко Є.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри англійської мови № 2
Національного університету
«Одеська морська академія»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Однією з важливих проблем професійної освіти є забезпечення конкурентоспроможності фахівців на світовому ринку праці. Сучасний судноводій, котрий постійно взаємодіє з іноземними компаніями, працює в багатонаціональних екіпажах, аналізує міжнародні документи світової індустрії тощо, має демонструвати високий

рівень професійно-мовленнєвої компетентності. В мовленні судноводія (українською та англійською мовами) вживаються всі ті лексичні одиниці, звороти, граматичні форми, котрі передбачені всіма загальнофаховими компетентностями. Саме тому навчальні дисципліни «Ділова українська мова», «Англійська мова за професійним спрямуванням» тематично відображають основні види діяльності

судноводія та відповідні їм здатності: забезпечення протипожежної безпеки; безпеки та охорони судна, екіпажу і пасажирів; експлуатації рятувальних засобів; розробки планів дій під час аварійних ситуацій; надання першої медичної допомоги; контролю за виконанням вимог національного та міжнародного законодавства в сфері мореплавства, охорони і захисту морського середовища; проведення навчальних занять та тренінгів на борту судна; використання систем внутрішньосуднового зв'язку.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження наукових джерел закликають реалізувати в навчально-виховному процесі вишів функції фисилітації, мотивації (О. Заболотська), рефлексивного осмислення результативності власної діяльності (О. Резван), більш широкого застосування продуктивно-творчих засобів (Н. Кічук, М. Лазарев, С. Сисоєва), оволодівати вміннями, що забезпечують професійну майстерність (Є. Барбіна), високу культуру праці (В. Гриньова), її дослідницький характер (М. Князян, Л. Сущенко), становлення позитивної Я-концепції (З. Курлянд), формування професійно важливих компетентностей (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашченко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас потребує більш глибокого висвітлення проблеми набуття вмінь діяльнісно процесуального компонента професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців судноводіння, а саме: *мовленнєвих, інтерактивних та рефлексивно-корекційних*.

Мета статті. Розкрити та схарактеризувати вміння діяльнісно-процесуального компонента професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців судноводіння відповідно до вимог «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання».

Виклад основного матеріалу. У цьому аспекті привертає увагу позиція науковців (О. Бігич, І. Задорожня, С. Ніколаєва) провідними видами мовленнєвої діяльності є рецепція, продукція, інтеракція, медіація. При цьому до рецептивних видів відносять аудіювання (сприймання усного тексту) та читання (рецепція письмового тексту), а до продуктивних – говоріння (продукування усного тексту) та письмо (продукція письмового тексту) [1;4;5;6].

Вміння курсантів у цих видах мовленнєвої діяльності відображають контекст професії судноводія. Отже, мовленнєві вміння як компонент професійно-мовленнєвої компетентності віддзеркалюють, насамперед, уміння, котрі пов'язані з таким: управління руху судна, розміщення вантажів, використання карт, метеорологічних даних, сигналів аварійно-попереджувальної сигналізації,

опрацювання інформації щодо конструкції, експлуатації, безпеки судна, технологія його обслуговування в портах, технічні засоби судноводіння, радіотехніки та електроніки з навігації, регіонів плавання, комбінація берегових навігаційних орієнтирів, міжнародні правила попередження зіткнень суден, виконання різного типу маневрів, тренування дій з рятувальними шлюпками [7].

Наголосимо, що діяльнісно-процесуальний компонент зазначеної компетентності віддзеркалює, насамперед, *мовленнєві вміння* в аудіюванні, говорінні (монологічному, діалогічному), читанні, письмі з проекцією на специфіку професійної діяльності судноводіїв.

Важливими є вміння спілкування на судні задля розв'язання завдань соціально-виробничого характеру: розвиток заповзятості, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення членів команди, постановка та контроль ефективності виконання професійних задач із забезпечення високої конкурентоспроможності з іншими судновласниками на світовому ринку праці [7; 9].

Отже, змістове наповнення вмінь в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі відображає окреслені вище професійно значущі дії судноводія. Нижче схарактеризуємо мовленнєві вміння більш детально відповідно до вимог «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання».

В аспекті рецепції інформації курсанти на початковому етапі навчання (рівень А2) можуть зрозуміти основні словосполучення, вирази, найбільш уживані лексичні одиниці у професійній діяльності судноводія; у процесі читання є доцільним спрямовувати майбутніх фахівців на пошук спеціальної інформації. На рівні продукування мовлення а) усного – курсанти зорієнтовані на спілкування на знайомі повсякденні теми, обмін простими репліками, використання серій фраз, б) письмового – вони повинні робити нотатки, писати прості та короткі повідомлення.

З переходом на рівень В1 у ракурсі аудіювання курсанти мають розуміти важливі позиції в діалогічному або монологічному тексті, мова якого є чіткою і стандартною, в аспекті читання – розуміти опис подій в текстах повсякденного та професійного спрямування. А в ракурсі продукування усного мовлення передбачаються такі вміння діяльнісного компоненту професійно-мовленнєвої компетентності, як брати участь без пропедевтичної підготовки у розмові про повсякденне життя (сім'я, дозвілля, робота, подорожі, новини), основні проблеми професійної діяльності, пояснювати причини, презентувати проекти, висловлювати реакції. Письмове мовлення спрямовує на формування у курсантів умінь писати нескладний текст про ситуації в рейсі, розповідати про досвід і враження.

На третьому курсі навчання у вищих закладах освіти морського профілю у майбутніх судноводіїв має сенс формувати вміння рівня В2, так, вміння аудіювання актуалізуються в мовленнєвій діяльності, котра передбачає сприйняття розгорнутих професійно зорієнтованих лекцій, виступів із складною аргументацією, якщо предмет, все ж таки, є знайомим. Відповідно й читання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності спрямовує на формування вмінь читати статті й звіти з різних професійно важливих питань, у яких автори висловлюють власну думку.

У контексті усного мовлення продуктивного характеру виявляються вміння спонтанного спілкування, аргументації й захисту своїх думок, пояснення переваг і недоліків різних можливостей, детального вираження власної позиції в широкому діапазоні професійної діяльності, соціального й особистого життя.

Курсанти мають оволодіти вміннями чіткого, деталізованого письма на різноманітні теми відповідно до специфіки власних інтересів (індивідуальних та професійних), а саме есе, доповіді, пояснення причин, висвітлення досвіду тощо.

На завершальному етапі підготовки бакалаврів судноводіння всі види мовленнєвої діяльності з їхньою проекцією на особливості змісту й процесу професійної діяльності фахівця цього профілю відображають вимоги до рівня С1. Зокрема, що стосується аудіювання, курсантів слід орієнтувати на оволодіння вміннями сприйняття розгорнутого, структурованого мовлення, а в аспекті читання – на розуміння фактичної інформації, спеціалізованих статей, технічних інструкцій, текстів різних стилів.

Щодо продукування усного мовлення, то тут набуває значення оволодіння курсантами вміннями спонтанного, вільного висловлювання, без пошуку необхідних лексичних одиниць та граматичних форм, представлення чітких, докладних, інтегрованих усних повідомлень щодо професійних та інших ситуацій, подій, – всього, що відбувається не лише в професійній діяльності, а й в особистому та соціальному житті. Письмове мовлення віддзеркалює вміння добре структурувати й розвивати власну точку зору на диверсивні складні теми у форматі листів, есе, доповідей, адаптуючи власний стиль відповідно до одержувача інформації.

До діяльнісно-процесуального компонента відносимо також *інтерактивні вміння*, а саме вміння співпрацювати, взаємодіяти в процесі усної та письмової комунікації з представниками офіційних організацій (компаній, фірм, контролюючих органів, служб безпеки тощо), наприклад, вступати в розмову українською, англійською мовами, ефективно її підтримувати та коректно завершувати; правильно оформлювати різні види документів,

вести кореспонденцію. При цьому майбутній судноводій має вміти обґрунтовувати свою точку зору, пропозиції, ідеї, робити чіткі, повні, аргументовані висновки з використанням основних теорій та концепцій у галузі судноводіння.

Не менш важливою є актуалізація цих умінь у багатоетнічному, мультикультурному екіпажі. Майбутній судноводій має ефективно спілкуватися з усіма членами такої команди, попереджати та вирішувати конфлікти в колективі, досягати порозуміння, відчувати психічний стан співрозмовників, розуміти їхні мотиви, враховуючи етнічні, культурні, релігійні особливості.

З окресленим вище тісно пов'язані *конвіктивні* (від англійського «conviction» – переконання) *вміння*. Вони репрезентовані вмінням переконувати інших рухатися до спільної мети у командній діяльності, виявляючи відданість справі, відповідальність, працьовитість. Набуває значення також уміння вселяти впевненість, рішучість, цілеспрямованість. При цьому у курсантів доцільно формувати розуміння особистого впливу судноводія на членів екіпажу, оскільки судноводій має бути зразком для інших, він виховує кожного з них своєю власною поведінкою, зовнішнім виглядом, манерою спілкування.

З цим пов'язане й таке конвіктивне вміння, як пояснювати, аргументувати необхідність особистісно-професійного саморозвитку, що передбачає засвоєння досягнень світової культурної спадщини, соціального досвіду.

Майбутній судноводій має впливати на усвідомлення іншими важливості вияву у спілкуванні поваги, толерантності, емпатії, уваги до кожного члена екіпажу, прагнення допомогти.

Неабиякого значення набувають *рефлексивно-корекційні вміння* (самоаналіз, оцінка та корекція свого мовлення у всіх його видах).

Як слушно наголошує О. Резван, рефлексія передбачає аналіз як власних думок, діяльності та поведінки у порівнянні з іншими людьми, так і того враження, яке вона створює, уявлення, що про неї утворюється в соціальному оточенні [8]. Ми повністю дотримуємося позиції О. Резван про необхідність упровадження таких прийомів, котрі спрямовують на: оцінку спілкування, поведінки, діяльності оточуючих; порівняння себе з іншими; самоспостереження за своїми думками, вчинками, емоціями; зіставлення свого «Я» актуального з «Я» вчорашнім та тим образом «Я», котрого прагнемо досягнути [8].

Як свідчить вивчення наукових джерел, *самоаналіз* – це є аналіз особистістю власних вчинків, переживань, емоційного стану, дій [2]. В педагогічних енциклопедичних джерелах указується на те, що самоаналіз, котрий проводить фахівець, є процесом і результатом рефлексії власної професійної діяльності задля її покращення. Таке вивчення

стану та результативності своєї праці проводиться задля встановлення причинно-наслідкових зв'язків між різними елементами професійної діяльності, визначення шляхів підвищення її ефективності. Функціями самоаналізу, як підкреслюється науковцями, є діагностична, пізнавальна, перетворювальна, самоосвітня [3].

Після проведення самоаналізу є логічним перехід до самооцінювання, яке передбачає з використанням діагностувальних засобів оцінку своїх досягнень, недоліків, можливостей, якостей [10]. Самооцінювання передбачає й визначення свого місця у соціумі. Цей процес може характеризуватися як актуальний (яким чином особистість сприймає та оцінює себе в даний час), ретроспективний (якою є особистість, її досягнення на попередніх етапах життя), ідеальний (якою хотіла б бути особистість у майбутньому), рефлексивний (яким чином, з позиції самої особистості, її оцінюють у сім'ї, колективі, суспільстві) [3].

Психологи звертають увагу на те, що самооцінка є важливим регулятором поведінки, оскільки від неї залежать і взамовідносини з іншими людьми, і вимогливість до себе, і ставлення до успіхів, досягнень, невдач тощо. Науковці зазначають, що в основі оцінювання себе полягає те, як людина оцінює інших (їхні можливості, ефективність діяльності тощо) [10].

Висновок. Узагальнюючи результати дослідження діяльнісно-процесуального компонента, зазначимо, що професійно-мовленнєва компетентність майбутніх судноводіїв відображає переконання у важливості володіння українською та англійською мовами за професійним спрямуванням, знання про норми мови, вміння в різних видах рецептивної та продуктивної мовленнєвої діяльності з проєкцією на особливості

праці судноводіїв, здатність до взаємодії, співпраці, рефлексії та корекції курсантами свого мовлення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бігич О. Блог і подкаст технології формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови. URL: <http://rep.knlu.kyiv.ua/xmlui/handle/787878787/215>
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. К. Ірпінь. 2004. 1440 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Либідь, 1997. 376 с.
4. Задорожна І. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською мовною комунікативною компетенцією: автореф. дис. на здобуття д-ра пед. наук: 13.00.02 / К., 2012. 44 с.
5. Ніколаєва С. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К. 2003. 273 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. С. 11-18.
7. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра галузі знань «Транспорт і транспортна інфраструктура». URL: <http://subcomm.onma.edu.ua/dlzone/opp20120921.pdf>
8. Резван О. О. Проблеми науково-педагогічної комунікації в аспекті підготовки кадрів вищої кваліфікації. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. зб. наук. праць. Вип. 745 (49). Ч. 2. Харків. «ХПІ». 2016. С. 68-74.
9. Сокол І. В. Формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін. дис. на здобуття канд. пед. наук :13.00.04. Херсон. 2011. 278 с.
10. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Прапор, 2005. 640 с.

АКТУАЛЬНИЙ СТАН ТА ТРЕНДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

CURRENT CONDITIONS AND TRENDS IN HIGHER EDUCATION IN THE USA

В статті презентовано результати аналізу сучасного стану та актуальних трендів вищої освіти у США. Акцентовано увагу на основних трендах в системі вищої освіти США, а саме інтернаціоналізації освіти (залучення іноземних студентів до навчання у закладах вищої освіти), відкритому навчанні (створення онлайн курсів, відео уроків, лекцій, які будуть доступними для кожного здобувача освіти у дистанційному форматі) та застосуванні ШІ в навчальному процесі (розробка механізмів імплементації ШІ під час навчання). З'ясовано, що вищій освіті США притаманні сучасні тренди – інтернаціоналізація освіти (США – країна, з найбільшою кількістю іноземних студентів), відкрите навчання та використання ШІ в навчальному процесі, які узгоджуються з вимогами BANI-світу, який маркується як крихкий, тривожний, нелінійний, незрозумілий та потребує змін до організації та результатів діяльності освіти як соціального інституту. Через появу екстрем умов (пандемія COVID-19, військовий стан), освітній процес набув іншого формату, пристосовуючись до нових умов та сформував вицезгадані тренди освіти. Наголошено, що сучасні тренди освіти можуть втілюватися в систему вищої освіти в Україні, а саме відкрите навчання (наразі є актуальним здобуття вищої освіти у дистанційному форматі) та використання ШІ для навчальних цілей, частково може реалізовуватись інтернаціоналізація освіти. Зроблено висновки, що сучасна освітня система має бути адаптивною та гнучкою аби відповідати новим вимогам суспільства. Проведене дослідження актуалізувало необхідність подальшого відстеження нових освітніх трендів та визначення умов для їх запровадження у вітчизняну освітню практику.

Ключові слова: вища освіта США, дистанційне навчання, сучасні освітні тренди, освітні інновації, освітні технології, цифрові технології, освітні технології з використанням штучного інтелекту (ШІ).

The article shows the results of the analysis of the current conditions and trends in higher education in the USA. The authors put emphasis on the main trends in the US higher education system, namely the internationalization of education (attracting foreign students to study in higher education establishments), open education (creation of online courses, video lessons, lectures that will be available to every student in a distance format) and applying of AI in the educational process (development of AI implementation mechanisms in educational process). It is found out that higher education in the USA is characterized by modern trends – the internationalization of education (the USA is the country with the largest number of foreign students), open education and applying of AI in the educational process, which are consistent with the requirements of the BANI world, which is labeled as brittle, anxious, nonlinear, incomprehensible and it needs changes to the organization and results of education as a social institution. Due to the emergence of extreme conditions (the COVID-19 pandemic, martial law), the educational process acquired a different format, adapting to the new conditions and forming new education trends. It is emphasized that modern education trends can be implemented in the system of higher education in Ukraine, namely open learning (currently, obtaining higher education in a distance format) and the use of AI for educational purposes, internationalization of education can be partially realized. It is concluded that the modern educational system should be adaptive and flexible in order to meet the new requirements of society. The conducted research substantiates the need for further monitoring of new educational trends and determining the conditions for their introduction into domestic educational practice.

Key words: higher education in the USA, distance learning, modern educational trends, educational innovations, educational technologies, digital technologies, educational technologies using artificial intelligence (AI).

УДК 378.018.43(73):004.8
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.22>

Братко М.В.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри освітології
та психолого-педагогічних наук
Київського університету імені Бориса
Грінченка

Цимбалюк С.М.,

аспірантка кафедри освітології
та психолого-педагогічних наук
Київського університету імені Бориса
Грінченка

Постановка проблеми. Вища освіта має відповідати цивілізаційним вимогам і трендам, бути актуальною та сучасною. І, якщо, навіть у часи SPOD-світу реалізувати це завдання було нелегко, то світ-VUCA ускладнив ситуацію, а світ-BANI сформував абсолютно модернові запити до результативності діяльності освіти як соціального інституту. Рамкові вимоги BANI-світу підсилюють вимоги інформаційного суспільства, яке «модернізує наші уявлення про роботу, освіту, культуру, дозвілля, спілкування, комунікацію, економіку, соціальне життя... а для індивіда надзвичайної цінності набувають рівень освіти, професіоналізм, здатність до навчання та креативність» [3, с. 26].

Актуалізуємо зміст аббревіатур, про які йде мова вище. SPOD – це аббревіатура з англійських слів: steady (стійкий), predictable (передбачуваний),

ordinary (простий), definite (визначений). Саме такі ознаки були притаманні світу початку ХХ століття. Зазначена епоха, завдяки відносній стабільності та визначеності щодо цивілізаційного поступу, цілком могла задовольнятися трендом «освіта на все життя», набуттям особистістю твердих фахових навичок (hard-skills) в одному з секторів економіки – промисловості, сільському господарстві, соціальній сфері, яка охоплювала освіту, культуру, мистецтво. Разом з тим, ці часи характеризувалися науково-технічним прогресом, який згодом призвів до стрімкого революційного розвитку техніки та технологій – науково-технічної революції. В 90-ті роки ХХ століття, після значних політичних трансформаційних процесів, сформувався складний і багатополісний світ, який в англомовному науковому дискурсі отримав

назву VUCA (Volatility – мінливість, нестабільність, нестійкість, волатильність; uncertainty – невизначеність; complexity – складність; ambiguity – неоднозначність, неясність, двозначність, невизначеність). Одні з перших, хто використав таку назву були В. Бенніс (W. Bennis) та Б. Нанус (B. Nanus) [10, с. 226], Р. Мьюрфі (R. Murphy) [19, с. 440].

Експерти ЮНЕСКО зазначають, що підготовку окремої людини і суспільства загалом до того, щоб жити в мінливому світі, повному протиріч, має саме освіта через розвиток у людей здатності адаптуватись і реагувати на те, що відбувається довкола. Вони свідомі того, що освіта не може сама вирішити всі проблеми розвитку світу, проте гуманістичний та цілісний підхід до освіти може і повинен сприяти реалізації нової моделі цивілізаційного розвитку [22].

Місія освіти у VUCA-світі – підготувати особистість до життя та професійної діяльності за мінливих, невизначених обставин, що передбачає перегляд концептуальної філософської основи сучасної освіти, підбір відповідних освітніх технологій, в основі яких лежать гнучкість, адаптивність і дизайн-мислення. Дизайн-мислення є одним із способів вирішення складних, слабко структурованих проблем нової реальності. Ці інструменти не говорять нам, що *станеться*, але вони дозволяють нам зрозуміти параметри того, що *може* статися в нестабільному світі. Це методології, побудовані на необхідності створити структуру для невизначеного. Ще більше ускладнив завдання освітнього інституту швидкий, складний і непрогнозований BANI-світ (brittle – крихкий; anxious – тривожний; nonlinear – нелінійний; incomprehensible – незрозумілий). Це світ потрясінь та абсолютно непередбачуваних змін, які дивують, дезорієнтують, посилюють стрес. Популярною аббревіатура BANI стала після публікації у 2020 році статті «Назустріч епосі хаосу» (Facing the Age of Chaos) авторства Дж. Кашіо (J. Cascio), антрополога та футуриста зі США [12]. Футуролог також запропонував формулу пристосування до світу BANI – RAAT – Resilience (стійкість), Attentioness (уважність), Adaptation (адаптивність), Transparency (прозорість). BANI-світ характеризується також такими екстремальними явищами як світова пандемія Covid-19, воєнна інтервенція росії в Україну, які мають вплив на численні глобальні процеси та зміни, включаючи освітню сферу.

Екстрим – умови функціонування сфери освіти актуалізували упровадження в освітню практику різних педагогічних інновацій, що спрямовані на забезпечення якості та результативності освітнього процесу. Дедалі активніше застосовується відкрита освіта як гнучка система здобуття освіти, доступна кожному охочому, без аналізу його освітнього цензу і регламентації періодичності і часу вивчення окремого курсу, програми,

яка розвивається на основі формалізації знань, їх передачі і контролю з використанням інформаційних і педагогічних технологій дистанційного навчання. Вона може включати: відкриті онлайн-курси, лекції; відеоуроки, віртуальні лабораторії, веб-семінари, віртуальні конференції. Зріст попит на відкритий контент (open content), відкриті освітні ресурси (open educational resources), цілісні проекти відкритої освіти – OpenCourseWare (OCW), віртуальні університети.

Інститут освітніх технологій Відкритого університету з Великобританії (Institute of Educational Technology at The Open University (UK) з 2012 року щороку на своїх відкритих ресурсах публікує звіт за результатами дослідження найновіших (інноваційних) освітніх технологій, які були популярними у світі упродовж досліджуваного року (<http://www.open.ac.uk/blogs/innovating/>), які маркує як такі, що вже впливають на освітню практику, або пропонують можливості для майбутнього. Складений такий перелік і для 2023 року. До нього увійшли такі освітні інновації:

1. Педагогіка з використанням інструментів штучного інтелекту (Pedagogies using AI tools), яка передбачає використання інструментів штучного інтелекту (AI), таких як ChatGPT, для підтримки викладання та навчання.

2. Метавесвіт для освіти (Metaverse for education), що розширює освітні можливості завдяки повному захоплюючому 3D-середовищу.

3. Мультимодальна педагогіка (Multimodal pedagogy) – є інструментом покращення навчання шляхом урізноманітнення спілкування та представлення.

4. «Бачити себе в навчальній програмі» (Seeing yourself in the curriculum). Це педагогічна інновація, яка дозволяє студентам побачити себе в навчальній програмі.

5. Педагогіка догляду в цифрових середовищах (Pedagogy of care in digitally mediated settings) для якої пріоритетом є благополуччя та розвиток здобувачів освіти.

6. Подкасти як педагогіка (Podcasts as pedagogy), тобто вбудовування подкастів у практику викладання та навчання.

7. Навчання на основі викликів (Challenge-based learning), яке допомагає долати виклики на користь людям і суспільству.

8. Підприємницька освіта (Entrepreneurial education) метою якої є готовність здобувачів освіти до ролі агентів змін у суспільстві.

9. Реляційна педагогіка (Relational pedagogies) – робота у відносинах між дисциплінами та професійними кордонами.

Зазначені тренди в тій чи іншій мірі притаманні всім ланкам освіти, в тому числі і вищій. Очевидно, що флагманами щодо впровадження освітніх інновацій є розвинуті країни, зокрема і США.

Аналіз наукових публікацій. Аналіз стану освіти є надважливим питанням у педагогічних дослідженнях, адже результати такого аналізу формулюють запити на реформи у освітній сфері та визначають нові тренди розвитку. Важливість окресленого питання підтверджується численними дослідженнями зарубіжних учених. Для розкриття особливостей сучасного стану вищої освіти у США цінними є праці: «Глобалізація вищої освіти: роль іноземних студентів в системі вищої освіти США» (The Globalization of Postsecondary Education: The Role of International Students in the US Higher Education) за авторства Дж. Боунд (J. Bound), Б. Брага (B. Braga), Г. Ханна (G. Khanna), С. Турнер (S. Turner) [11, с. 163], «Зміна глобального розподілу високоосвіченої робочої сили, 1950–2040 рр.: висновки та наслідки» (The Changing Global Distribution of Highly Educated Manpower, 1950–2040: Findings and Implications) авторства Н. Еберштадта (N. Eberstadt) та Е. Абрамскі (E. Abramsky) [8], щорічні звіти Національного центру освітньої статистики (The National Center for Education Statistics (NCES)) [27].

Система освіти США давно знаходиться в полі зору українських дослідників, зокрема системно досліджують різні аспекти функціонування та забезпечення якості вищої освіти Н. Авшенюк, О. Андришина, М. Братко, О. Заболотна, Л. Клос, Л. Кнодель, І. Козубовська, О. Козьменко, А. Кулініченко, І. Литовченко, Л. Сідун, О. Стойка. Актуальні дослідження світових освітніх трендів, в тому числі і притаманних США, виокремлено роботи В. Андрущенка «Глобальні тренди розвитку освіти XXI століття» [2, с. 5]; Л. Амосова, О. Андриянова, Ю. Солошенко, Л. Уласевич, О. Павленкова «Сучасні тренди розвитку освіти: реалії і перспективи» [1, с. 9]; В. Фазан, О. Кузнецова, Л. Штефан «Тенденції розвитку вищої освіти в США» [7, с. 168]; О. Дубовик «Особливості системи підготовки спеціалістів у вищій школі США» [4, с. 46].

Мета статті. Проаналізувати актуальний стан вищої освіти у США та виокремити основні її тренди. Зробити висновки, який позитивний досвід США щодо організації функціонування післяшкільної освіти доцільно взяти до уваги реформуючи вищу освіту в Україні.

Результати дослідження. Проведений аналіз джерельної бази дозволяє стверджувати, що якісна вища освіта є одним з основних чинників успіху у кар'єрі та житті для США. Наявність ступеня вищої освіти надає широкі можливості щодо реалізації особистісного потенціалу на ринку праці. Роботодавці сприймають випускників університетів, які здобули вищу освіту, як таких, що мають компетенції та цінності, необхідні для керівних і технічних посад, якими випускники середньої

школи можуть не володіти. У результаті, випускники закладів вищої освіти отримують вищу винагороду на ринку праці, мають кращі можливості для працевлаштування лише тому, що вони відвідували коледж або отримали диплом [21, с. 47].

Для структури післяшкільної освіти США характерно різноманіття, чітка ієрархія залежно від об'єму наукових досліджень, рівня освітніх курсів та академічних ступенів, що присвоюються. У країні немає чіткого визначення поняття «заклад вищої освіти». До таких закладів належать усі освітні заклади, які здійснюють освітню підготовку після середньої школи (postsecondary institutions). У переважній більшості такі заклади називають коледжами. При чому, коледжі можуть бути як самостійним освітнім закладом, так і структурною складовою університету [3, с. 237]. За визначенням А. Дельбанко (A. Delbanco), *палітра коледжів є дуже широкою, «від погано фінансованих муніципальних коледжів до багатючих коледжів Ліги Плюща»* [14].

Закладам вищої освіти США до яких входять усі заклади приватного і державного сектору, що представляють післяшкільну освіту, надана повна свобода у виборі освітніх програм та джерел фінансування, серед яких – плата за навчання, підтримка різних фондів, у тому числі випускників, прибутки від наукової діяльності. Кожен штат має власну систему вишів, які помітно відрізняються один від одного як за завданнями роботи, так і за якістю навчання. Різноманітність освітніх закладів уможливує оптимальний вибір здобувачем освіти коледжу чи університету, що якнайкраще відповідає персональним запитам в академічному, культурному, територіальному контексті. У межах штату студенти мають право вільно переходити з одного закладу вищої освіти до іншого за умови відповідності їхнього академічного статусу. Заліки та іспити, що склав студент в одному університеті чи коледжі, зараховуються в іншому. Студенти з інших штатів можуть навчатися у закладах вищої освіти, але сплачують за навчання вищу плату. Велика чисельність закладів вищої освіти у США створює широке конкурентне поле, тому освітні заклади змушені постійно запроваджувати новачі, пропонувати нові освітні програми, забезпечувати високі стандарти навчання задля залучення здібних і талановитих студентів.

В цілому у США розглядають освіту як складову людського капіталу та показник національної могутності. Високо освічені громадяни забезпечують продуктивнішу економіку, отже і більший військовий потенціал [8, с. 3]. Демократична держава зацікавлена у залученні молоді до навчання у закладах вищої освіти, адже саме молодь, зазвичай, є тією рушійною силою, яка прагне змін на краще, силою, яка має потенціал для розвитку та навчання. Освіта це один з найефективніших

засобів підвищення якості життя, дієвий інструмент боротьби з економічними проблемами, соціальною проблемою бідності. Добре освічені громадяни є гарними працівниками для різних галузей економіки, а, значить, працюють задля покращання рівня життя населення та процвітання держави.

Разом з тим, у США є умови не тільки для здобуття післяшкільної освіти (post-secondary education) власними громадянами, але й для іноземних студентів. Інтернаціоналізація вищої освіти США є одним з сучасних трендів. До закладів вищої освіти США у 2022 році вступило 948 519 студентів з різних країн [30]. США є країною великих можливостей, тому частина іноземних студентів не тільки здобуває якісну освіту в цій країні, але й прагне до подальшого працевлаштування. Найбільше університетська освіта приваблює іноземних здобувачів освіти, які займаються природничими науками, технологіями, інженерією та математикою. Додатковим чинником, який приваблює потоки іноземних студентів в США, є відносно не складний процес отримання студентської візи. На відміну від робочих віз, на студентські візи не поширюється обмеження виходу студентів на ринок праці [23, с. 57]. У такий спосіб уряд США заохочує здібних іноземних громадян вступати на навчання, а в подальшому і працевлаштовуватись у країні. Діяльності закладів вищої освіти США притаманна значна комерціалізація, тому вони зацікавлені у залученні на навчання іноземних студентів. Привабливою пропозиція щодо навчання у США є для абітурієнтів, які в силу певних обставин не можуть здобути освіту на своїй батьківщині. Також важливими чинниками здобуття освіти за кордоном для студентів країн, що розвиваються, є зміни в освітньому рівні, перспективний рівень особистих доходів, можливість подальшого працевлаштування у США, що разом виглядає як приваблива перспектива [11, с. 163]. Випускникам, які здобули освіту у США легше отримати роботу, ніж тим, хто вчився за кордоном. Це пов'язано з тим, що американські роботодавці більш поінформовані про навички, отримані в американських закладах освіти, їм легше провести співбесіду з кандидатами на місці. Більш того, ймовірність того, що іноземні студенти залишаться в США після закінчення навчання також залежать від економічних умов у їхніх рідних країнах [11, с. 163].

За даними звіту ЮНЕСКО найбільше абітурієнтів прибуває із Китаю та Індії, Південної Кореї [27]. Іноземні студенти складають вищу частку студентів у програмах з природничих наук, техніки, інженерії та математики, ніж у будь-яких інших галузях на рівнях бакалавра, магістра та доктора філософії [11, с. 163]. Найпопулярнішими університетами у США для іноземних студентів є Нью-Йоркський університет (New York University), Північно-Східний

університет (м. Бостон) (Northeastern University), Колумбійський університет (Columbia University), Університет Південної Кароліни (University of Southern Carolina) та Університет штату Арізона (Arizona State University) [25].

Початок 20-х років XXI століття приніс нові зміни не тільки в освітню систему, а й в глобальну економіку. Пандемія Covid-19 змусила перейти до дистанційної форми освіти та переосмислити традиційну форму організації освітнього процесу в цілому. За даними щорічного звіту Національного центру статистики освіти (The National Center for Education Statistics (NCES) за період початку пандемії зарахування на бакалаврські програми у США зменшилось на 4%, притому, що з 2009 по 2020 загальний набір студентів зменшився на 9% [27]. З приходом пандемії освітня сфера зазнала змін, багато інституцій не були готові до переходу на дистанційний формат навчання через відсутність достатнього рівня забезпечення цифровими технологіями. Такий раптовий перехід спричинив ще більший дисбаланс та нерівність у системі освіти. Цифровий розрив став ще більш очевидним. Навіть у країнах, які вважаються найбільш розвиненими бракувало засобів для впровадження ефективного онлайн-навчання [9, с. 9].

Але заклади вищої освіти США досить успішно справились з викликами дистанційної освіти завдяки досвіду впровадження інструментів відкритої освіти. Сьогодні дистанційні та онлайн курси складають майже половину навчальних програм коледжів і університетів Америки. Так, у системі коледжів Північної Кароліни частка таких курсів зросла з 2.4% у 1999 р., 37% у – 2009 р. до 90% у 2018 р. [13, с. 31]. Дистанційне навчання стало найбільш затребуваною формою навчання у США ще задовго до карантинних обмежень, оскільки воно характеризується порівняно невисокою вартістю, широкою доступністю та комфортністю освітнього середовища – студенти можуть навчатися у будь-який час, читати матеріали в їхньому власному темпі, зосередити свої зусилля на одній із тем, взаємодіяти з викладачами та іншими студентами з усього світу [4, С. 46]. Але щоб успішно завершити своє навчання студенти повинні мати високий рівень мотивації, а також хороші навички керування часом.

Разом з тим, можемо відзначити, що варто ще багато працювати, щоб забезпечити право доступу кожного до цифрових ресурсів. Зокрема в сегменті технічного забезпечення кожного здобувача освіти та науково-педагогічного персоналу (наявність відповідних гаджетів) і швидкісним доступом до мережі інтернет. Цим питання мають займатися як студенти, або їхні батьки, так і адміністрація закладів освіти. Також варто подбати про відповідну підготовку до роботи з цифровими ресурсами усім учасникам освітнього процесу, щоб в процесі

навчання не відволікатися на проблеми з налаштуванням доступу чи оперування електронними ресурсами.

На даний момент питання з поширенням пандемії та локдауну вже не є настільки гострим, хоча все ще актуальним є питання безпеки, але варто зазначити, що за період дистанційної освіти викладачі та здобувачі освіти набули нових навичок, які можуть бути використані і для очного навчання, як додатковий ресурс. В цьому плані, перспективним є розробка повністю дистанційних курсів, які можна опанувати вдома, наприклад, менеджмент, бухгалтерський облік, програмування, іноземні мови та інші. Такі курси не потребують професійно обладнаних лабораторій, матеріально-технічного забезпечення чи спеціальних баз практик.

Отже, напрям цифровізації, розробки масових онлайн курсів, можна виділити як ще один тренд у вищій освіті США та решти світу.

Пандемія вплинула не тільки на формат навчання, а й змінила плани студентів на навчання. У 2021 році 28% абітурієнтів повідомили, що передумали вступати до закладу вищої освіти. Основними причинами назвали неможливість оплати навчання та побоювання заразитися коронавірусом. Іншими причинами вважаються невпевненість у продуктивному процесі навчання та інституційні зміни в змісті та форматі навчання [26]. Вплив пандемії суттєво вплинув на доходи населення, особливо це стосується малого бізнесу. Частина підприємців змушена була припинити діяльність, що призвело до скорочення робочих місць. Абітурієнти, які планували поєднувати роботу і навчання, змушені були відмовитися від вступу саме через фінансовий стан. Побоювання зараження коронавірусною інфекцією також було однією з причин відмови від вступу. Спостерігаючи за сплеском захворюваності та переповненням лікарень тяжко хворими, населення все ж таки задумалося над своїм здоров'ям та обмежує контакти. Щодо невпевненості у продуктивному процесі навчання та зміні формату навчання, то це також викликає побоювання в абітурієнтів. Вступаючи до закладу вищої освіти, студенти хочуть отримати гарні знання, а через перехід на онлайн формат навчання виникає питання: наскільки ефективним буде процес навчання? Тому не дивно, що відсоток вступу знизився.

На жаль, за період карантину заклади вищої освіти США не тільки втратили своїх абітурієнтів, а й іноземних, різко скоротилася академічна мобільність, рівень проведення наукових досліджень, а також і зменшилось фінансування. Уряд був змушений зробити перерозподіл коштів на користь медицини.

Загалом зрозуміло, що пандемія Covid-19 змінила доступ до отримання вищої освіти та ринку праці, процес зарахування та навчання.

Тривалість економічних криз залежить від державної політики, яка реалізується на державному та місцевому рівнях відповідно до економічного потенціалу кожної країни та закладу вищої освіти [9, с. 9]. За роки локдауну студенти привчилися працювати дистанційно і частину студентів така форма навчання повністю влаштовує.

На 2023 рік ВООЗ скасувала статус пандемії COVID-19 у світі, яка вплинула на багато сфер життєдіяльності людства, в тому числі і на освіту. Безпекові вимоги адаптували вищу освіту до дистанційного формату навчання, активно застосовувалось інноваційне програмне забезпечення, запроваджувались інноваційні освітні технології. Тож постає питання, чи зможе процес навчання бути таким, як до пандемії, чи варто його повертати до минулих стандартів, і як це вплине на суспільство.

Ще одна актуальна новація увірвалася в нашу реальність – це універсальні чат-боти, які використовують штучний інтелект для генерації тексту після введення користувачем запиту. Першим таку розробку представив технологічний стартап OpenAI. Чат-бот використовує GPT-4, велику мовну модель, яка використовує глибоке навчання для створення тексту, схожого на людський. Згодом і корпорація Google презентувала доступний штучний інтелект Bard. Цей чатбот допомагає отримувати чіткі відповіді на запитання.

Останнім часом активно обговорюється питання використання штучного інтелекту (ШІ) у процесі навчання. Так, чатбот Bard на наш запит, чи варто використовувати штучний інтелект в освітньому процесі університету відповів, що «Використання ШІ в освітньому процесі університету має ряд переваг. ШІ може допомогти студентам краще засвоювати матеріал, отримувати більш персоналізований досвід навчання та готуватися до майбутньої кар'єри. Однак також існують деякі виклики, які потрібно врахувати при використанні ШІ в освіті. Наприклад, важливо, щоб ШІ-системи були справедливими та недискримінаційними. Також важливо, щоб студенти мали розуміння того, як ШІ використовується в їхньому навчанні».

Оскільки Chat GPT став доступним раніше, то саме цей інструмент започаткував дискусії про його місце в освітньому процесі.

Використання цього інструменту повністю змінив уявлення про можливості ШІ. Розуміння та реагування на введення рідною мовою є одним із основних завдань Chat GPT. Обробка рідної мови використовується Chat GPT для перевірки введених користувачем даних та надання доречних відповідей [18, с. 436]. Це дозволяє користувачам спілкуватися в Chat GPT способом наближеним до природнього та інтуїтивно зрозумілого, подібного до спілкування з людиною [20].

Тренд використання Chat GPT пожвавив всю освітянську спільноту. Найперше, що турбує освітян – видавання робіт, сформульованих ШІ замість своїх, тобто недотримання академічної доброчесності. Це стосується як здобувачів освіти, так і науковців. Дослідники Е. Хілл-Ярдін (Hill-Yardin E.), М. Хутчінсон (Hutchinson M.), Р. Лейкок (Laucok R.), С. Спенсер (Spencer S.) охарактеризували науковий текст, сформульований ШІ як «поверховий, сухий та шаблонний». Кожен науковець має свій унікальний стиль написання наукових робіт. І відразу виникає питання: Чи може ШІ підлаштуватися під стиль написання кожного науковця? Поки що це питання є відкритим. Використання GPT Chat не рекомендують використовувати для написання академічних робіт, спираючись на те, що невідомо які джерела використовуються для формулювання тексту [16].

Дослідник В. Савахель (Sawahel W.) у своїй статті «Прийняти це чи відкинути? Вчені дискутують щодо Chat GPT» (Embrace it or reject it? Academics disagree about Chat GPT) зауважує, що деякі учені сприймають користь розробки Chat GPT на рівні калькулятора, в той час як інші – підтримують заборону використання ШІ в університетській освіті. Прихильники використання ШІ пропонують ввести вказівки щодо адаптації Chat GPT в навчальний процес та змінити політику академічної доброчесності [24]. Наразі конкретних кроків щодо впровадження Chat GPT в освітній процес немає. Ще невідомо яким саме чином можна імплементувати ШІ та одночасно забезпечити академічну доброчесність.

Дж. Вайсман (J. Weissman) порівнює Chat GPT з пандемією COVID-19 та вказує на те, що ми навчимося жити з цією «цифровою чумою» так само, як ми вчимося жити з вірусом, який порушив наше життя. З цього приводу дослідник дає кілька порад: приділяйте більше часу спілкуванню в класі, створіть комп'ютерні лабораторії без доступу до інтернету, розробіть курси для навчання роботи з Chat GPT [29]. Називаючи Chat GPT «цифровою чумою» дослідник підкреслює небезпеку на ступінь поширення цієї технології. Науково-технічний прогрес постійно рухається вперед, тому ми не можемо відкидати нові технологічні надбання, наше завдання навчитися ними правильно та ефективно користуватися.

М. Кінг (King M.) пропонує використовувати різноманітні методи оцінювання, які виходять за рамки традиційного написання есе – усні презентації, групові проєкти та практичні заняття, які вимагають від студентів продемонструвати свої знання та навички в більш інтерактивний та захоплюючий спосіб. Також викладачі можуть використовувати програмне забезпечення для виявлення плагіату, щоб ідентифікувати скопійований або неоригінальний вміст у поданих

статтях. Застосовуючи різноманітні методи оцінювання та використовуючи технології для моніторингу плагіату, викладачі можуть забезпечити академічну доброчесність [17].

М. Фірат (M. Firat) зазначив, що педагоги та студенти можуть більш ефективно використовувати ці технології, щоб допомогти та покращити власне навчання та розвиток, знаючи, як Chat GPT може підтримувати незалежність та самостійне навчання здобувачів освіти [15].

Chat GPT можна використовувати у процесі навчання в якості генератора ідей – для педагогів цей інструмент може слугувати як джерело нових ідей для занять, для студентів – допомога для нестандартних рішень завдань. Наука постійно рухається вперед, суспільство має адаптуватися до нових технологій та використовувати їх на благо розвитку.

Висновки. Освіта – невід'ємний аспект у побудові кар'єри та досягнення успіху в житті. Здобуття вищої освіти для населення є важливим компонентом для покращення економічного становища країни. Для забезпечення високого рівня освіченості та професіоналізму випускників потрібно постійно моніторити стан освіти своєї країни та зарубіжжя, відслідковувати нові тренди та імплементувати їх в своє середовище. Створення умов для навчання і розвитку спонукатиме студентство до бажання отримання знань та в подальшому реалізації свого професійного потенціалу у демократичному суспільстві. Основними трендами сучасної системи вищої освіти США варто виділити – інтернаціоналізацію – залучення іноземних студентів сприяє підвищенню престижу навчального закладу, збільшує його прибутки; впровадження інструментів відкритої освіти – дозволяє опановувати курси дистанційно, у зручний час та в безпечному місці; впровадження ШІ в навчальний процес – розробка механізмів використання ШІ під час навчання. Всі вищезгадані тренди варто взяти до уваги реформуючи систему вищої освіти в Україні. Але наразі залучати іноземних студентів до навчання в Україні досить складно через військові дії, які охопили частину нашої території. Навчальний заклад не може гарантувати цілковиту безпеку для своїх студентів. Запровадження відкритої освіти є ідеальним варіантом отримання знань за теперішніх умов, адже цей варіант здобуття знань передбачає проходження курсів у власному темпі, забезпечивши безпечне місце перебування. Україна впевнено прогресує у напрямку опанування та імплементування цифрових технологій для суспільства. Популярними є курси з цифрової грамотності серед населення, прикладом є проєкт Дія. Освіта [5], який створений з метою підвищення цифрової грамотності та здобутті цифрових навичок для населення. Імплементування ШІ у навчальний процес стала ще б одним кроком у цифровому

розвитку нашої держави, піднявши рівень розвитку закладів вищої освіти. Отже, ретельний аналіз стану освіти та змін у суспільстві сприяють зміни та адаптації системи вищої освіти до нових умов, створюючи нові освітні тренди.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Амосова Л., Андріянова О., Солошенко Ю., Уласевич Л., Павленкова О. Сучасні тренди розвитку освіти: реалії і перспективи. Сучасні тренди розвитку медичної освіти: перспективи і здобутки. Матеріали навчально-наукової конференції з міжнародною участю. м. Полтава 2022. С. 9-11.
- Андрущенко В.П. Глобальні тренди розвитку освіти XXI століття. *Вища освіта України*. 2019. № 3. С. 5-14.
- Братко М.В. (2017). Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика: монографія. Кам'янець-Подільський: «Аксиома». 424с.
- Дубовик О.В. Особливості системи підготовки спеціалістів у вищій школі США. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2023. № 1. С. 46-50.
- Про проект Дія. Освіта. 22023. URL: <https://osvita.diiia.gov.ua/about> (дата звернення: 30.09.2023).
- Устименко В.В. Огляд провідних закладів вищої освіти у сфері міжнародних відносин. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 48. С. 206-211.
- Фазан В. В., Кузнецова О. Ю., Штефан Л. А. Тенденції розвитку вищої освіти в США. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф.*, 16–18 берез. 2023 р. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 168–171.
- Abramsky E., Eberstadt N. The Changing Global Distribution of Highly Educated Manpower, 1950–2040: Findings and Implications. URL: <https://www.aei.org/wp-content/uploads/2022/04/The-Changing-Global-Distribution-of-Highly-Educated-Manpower.pdf?x91208> (дата звернення 30.09.2023).
- Altbach P., Álvarez F., Amoroso J. New Visions for Higher Education towards 2030. URL: <https://www.gunetwork.org/news/guni-world-report-special-issue-new-visions-higher-education-institutions-towards-2030> (дата звернення 30.09.2023).
- Bennis, W.G., Nanus, B. *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. Harper & Row, New York. 1985. 244 pp.
- Bound J., Braga B., Khanna G., Turner S. "The Globalization of Postsecondary Education: The Role of International Students in the US Higher Education System." *Journal of Economic Perspectives*, 2021. № 35(1): 163-184. DOI: 10.1257/jep.35.1.163 (дата звернення 30.09.2023).
- Cascio, J. Facing the age of chaos. URL: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (дата звернення 30.09.2023).
- Christensen, C. M., Horn, M. B., Caldera, L., Soares, L. Disrupting college: How disruptive innovation can deliver quality and affordability to postsecondary education. *Innosight Institute*. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535182.pdf> (дата звернення 30.09.2023).
- Delbanco A. *College: What it was, is, and should be*. Princeton University Press. (2015). 264 pp.
- Firat M. How Chat GPT Can Transform Autodidactic Experiences and Open Education? URL: https://www.researchgate.net/publication/367613715_How_Chat_GPT_Can_Transform_Autodidactic_Experiences_and_Open_Education (дата звернення 01.10.2023).
- Hill-Yardin E., Hutchinson M., Laycock R., Spencer S. A Chat(GPT) about the future of scientific publishing. *Brain, Behavior, and Immunity*. № 110. 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/368929332_A_ChatGPT_about_the_future_of_scientific_publishing (дата звернення 01.10.2023).
- King, M.R., ChatGPT. A Conversation on Artificial Intelligence, Chatbots, and Plagiarism in Higher Education. *Cel. Mol. Bioeng.* 2023. № 16 URL: https://www.researchgate.net/publication/366829188_A_Conversation_on_Artificial_Intelligence_Chatbots_and_Plagiarism_in_Higher_Education (дата звернення 01.10.2023).
- LeCun, Y., Bengio, Y., Hinton, G. Deep learning. *Nature*. URL: https://www.researchgate.net/publication/277411157_Deep_Learning (дата звернення 01.10.2023).
- Murphy, R. (1998). Educating US senior military leaders: Case method teaching in action. URL: <https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/ADA430525.pdf> (дата звернення 08.08.2023).
- OpenAI. Chat GPT. URL: <https://openai.com/blog/chatgpt/> (дата звернення 02.10.2023).
- Pascarella E. T., Terenzini, P. T. *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. 2005. Volume 2. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley, 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256. 848 pp.
- Rethinking Education: Towards a global common good? UNESCO. URL: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en> (дата звернення 02.09.2023).
- Rosenzweig M. Global Wage Differences and International Student Flows. *Brookings Trade Forum* 57–86. 2006. URL: https://www.researchgate.net/publication/247828326_Global_Wage_Differences_and_International_Student_Flows (дата звернення 02.09.2023).
- Sawahel W. Embrace it or reject it? Academics disagree about ChatGPT. *University World News*. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230207160059558> (дата звернення 02.09.2023).
- The 11 Best Universities in the US for International Students. URL: <https://www.crimsoneducation.org/uk/blog/best-universities-in-usa-for-international-students/> (дата звернення 02.10.2023).
- The National Center for Education Statistics (NCES). Impact of the Coronavirus Pandemic on Fall Plans for Postsecondary Education. URL: <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/tpb> (дата звернення 02.09.2023).

27. The National Center for Education Statistics (NCES). Undergraduate Enrollment. URL: <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cha> (дата звернення 02.09.2023).

28. UNESCO Institute for Statistics. "Education Data." UIS database. URL: <http://data.uis.unesco.org/> (дата звернення 02.09.2023).

29. Weissman J. ChatGPT is a plague upon education. Inside Higher Ed. URL: <https://www.insidehighered.com/views/2023/02/09/chatgpt-plague-upon-educationopinion> (дата звернення 30.09.2023).

30. Where do International Students in the U.S. come from? URL: <https://www.visualcapitalist.com/cp/international-students-in-the-u-s-comefrom/#:~:text=The%20International%20Student%20Population&text=After%20a%20drop%20in%20recent,colleges%20and%20universities%20last%20year>. (дата звернення 30.09.2023).

LINGUISTIC GAME AS A METHOD OF DEVELOPING CORRECT SPEECH HABITS IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

ЛІНГВІСТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОСТІ МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Speech culture is a component of a professional's competence, an indicator of their professional mastery.

The aim of this article is to demonstrate the relevance of using linguistic games in Ukrainian language classes at higher education institutions. Speech culture is an integrated personal quality that reflects a person's ability to carry out effective speech activities based on the set goal and the existing speech situation, as well as the norms of literary language.

Speech culture, as a unique personal phenomenon, is characterized by a number of specific features. Correctness is one of the defining characteristics of speech culture. The correctness of speech implies adhering to the norms of the literary language. Language norm (Literary Standard) encompasses: a set of linguistic means that correspond to the language system and are perceived by its native speakers as a model of social communication at a certain stage of language and societal development, collectively accepted rules used by speakers in oral and written communication, the most precise method of expressing thoughts, a legitimate linguistic phenomenon, a model of generally accepted method of expressing thoughts, established in the best works of literature and applied in official communication, one of the most important conditions for the stability, unity, and authenticity of the national language; compliance with the language system, stability, and obligation; accepted rules of pronunciation, grammatical and other linguistic means, and rules of word usage in societal and linguistic practice of educated individuals.

The following groups of norms are distinguished: orthoepic (ensuring correct pronunciation of sounds and sound combinations, as well as word stress), lexical (regulating word usage in their proper meaning and correct word combinations within sentences and phrases), grammatical (determining the correct formation and usage of words and their forms, proper construction of phrases and sentences), stylistic (requiring the use of language means in accordance with their stylistic coloring and speech style), orthographic (ensuring correct spelling of words), and punctuation (describing the norms of correct punctuation placement).

In our opinion, in order to cultivate correctness in speech, it is advisable to use linguistic games during Ukrainian language classes – a special type of didactic material that allows to effectively improve the speech and thinking, to enrich vocabulary, and helps memorize terms, concepts, and categories. The use of such games contributes to students' enhanced perception of educational material, diversifies their educational activities, fosters cognitive interest, and stimulates their interest in learning the Ukrainian language, encouraging them to explore new topics. Linguistic games can take various forms. Among them, quizzes, competitions, solving crosswords, riddles, and more are quite popular.

Key words: speech culture, correctness in speech, language norm, linguistic game.

Мовленнєва культура є складовою професійної компетентності фахівця, показником його професійної майстерності.

Мета статті – довести доцільність засто-

сування лінгвістичних ігор на заняттях з української мови в закладах вищої освіти.

Мовленнєва культура – інтегративна особистісна якість, що відбиває спроможність людини здійснювати ефективну мовленнєву діяльність на основі врахування поставленої мети й наявної мовленнєвої ситуації, а також норм літературної мови.

Мовленнєва культура як унікальний особистісний феномен характеризується низкою специфічних ознак. Правильність є однією з визначальних ознак мовленнєвої культури. Правильність мовлення передбачає дотримання норм літературної мови. Мовна норма (норма літературної мови) становить: сукупність мовних засобів, що відповідають системі мови та сприймаються її носіями як взірці суспільного спілкування на певному етапі розвитку мови й суспільства загалом; сукупність загальноприйнятих правил, якими користуються мовці в усному й писемному мовленні; найбільш точний засіб висловлення думки, узаконене мовне явище; зразковий загальноприйнятій засіб висловлення думки, закріплений у кращих творах художньої літератури та застосований в офіційному спілкуванні; одна з найважливіших умов стабільності, єдності й самобутності національної мови; відповідність системі мови, стабільність, обов'язковість; прийняті в суспільно-мовленнєвій практиці освічених людей правила вимови, граматичні та інші мовні засоби, правила слововживання.

Виокремлюють такі групи норм: орфоепічні (забезпечують правильну вимову звуків і звукосполучень, а також наголос у словах), лексичні (регулюють уживання слів у властивому їм значенні та правильне поєднання слів за змістом у реченні й словосполученні), граматичні (визначають правильне творення й уживання слів та їх форм, правильну побудову словосполучень і речень), стилістичні (вимагають уживання мовних засобів відповідно до їх стилістичного забарвлення та стилю мовлення), орфографічні (забезпечують правильний запис слів), пунктуаційні (описують норми правильної розстановки розділових знаків).

На нашу думку, з метою формування правильності мовлення доцільно застосовувати на заняттях з української мови лінгвістичні ігри – особливий вид дидактичного матеріалу, що дозволяє ефективно вдосконалювати мовлення й мислення, збагачувати словниковий склад, допомагає запам'ятовувати терміни, поняття й категорії. Використання таких ігор сприяє підвищенню ефективності сприймання студентами навчального матеріалу, урізноманітнює їхню освітню діяльність, сприяє формуванню пізнавального інтересу, їхньої зацікавленості у вивченні української мови, стимулює їх до вивчення нових тем.

Лінгвістичні ігри можуть бути різноманітними. Серед них популярністю користуються різноманітні вікторини, змагання, розв'язання кросвордів, ребусів, загадок тощо.

Ключові слова: мовленнєва культура, правильність мовлення, мовна норма, лінгвістична гра.

UDC 378.147: 37
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.23>

Budianska V.A.,
Ph. D.,
Associate Professor at the Department of Pedagogic, Foreign Philology and Translation
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

Marykivska H.A.,
Ph. D.,
Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines
Kharkiv National University of Internal Affairs

Problem Statement in General Terms. Speech culture is an integral component of a professional's competence, serving as an indicator of their professional mastery.

Elevating the level of speech culture among future professionals has gained particular importance because the ability to effectively use modern literary language with all its expressive means and adherence to literary language norms becomes, on the one hand, an indicator and component of a professional's competence, and on the other hand, an indicator of their overall culture, education, and high morality. All of this underscores the relevance of the chosen research topic.

Analysis of Recent Research and Publications. Many works have been dedicated to the issue of forming speech culture, especially correctness as a qualitative characteristic of speech culture. S. Verbeschuk discussed the general theoretical foundations of the speech process, while M. Vashulenko, O. Krsyk, L. Fedorenko, and others examined the differentiation between language and speech. N. Dyka, V. Pasinok, T. Pleshchenko, and others delved into the structure, content, and qualitative characteristics of speech culture.

Identification of Previously Unresolved Aspects of the General Problem. Despite the substantial number of studies on speech culture in individuals, particularly correctness in speech, linguistic games as a means of cultivating correctness in higher education learners receive insufficient attention in research.

The aim of the article is to substantiate the appropriateness of using linguistic

games in Ukrainian language classes in higher education institutions.

The task of the article includes proving the relevance of the research topic, as well as it disposes to analyze the concepts of "oratory culture", "oral communication culture", and "cultural use of language"; to examine correctness as a defining feature of oratory culture; to characterize the notion of "language norm"; to acquaint the reader with the classification of language norms; to prove the practicality of using linguistic games in Ukrainian language classes at higher education institutions; to provide examples of linguistic games; to draw appropriate conclusions and outline prospects for further research.

Research Methods: comparative and contrastive analysis methods are used to ascertain the state of development of the problem under consideration, to establish the theoretical foundations of the research, to systematize and summarize scholars' views; to systematize and to generalize to determine the research results and formulate conclusions.

Presentation of the Main Material. There are two closely related concepts that are used in scientific literature: "oratory culture" and "oral communication

culture". Some authors note certain differences in the meanings of these concepts. For example, S. Verbeschuk believes that the concept of oral communication culture is broader than the concept of oratory culture. In her opinion, oratory culture is manifested in a person's ability to speak (and write) correctly, select linguistic means in accordance with the purpose and situation of communication. Oral communication culture encompasses not only normative aspects of speech but also personal, individual, and general cultural characteristics of a person, reflecting their emotional state and experiences [4].

According to O. Horoshkina, oratory culture is defined as "mastery of the norms of literary language, the ability to use all its means depending on the conditions of communication, purpose, and content of speech" [5, p. 62].

V. Aleksandrova notes that oratory culture is primarily treated in scientific works in three ways: as a set and system of specific characteristics and properties that testify to its communicative excellence; as a set of skills and knowledge that enable a person to use language in a straightforward and practical way for communication; as a branch of linguistic knowledge about the culture of speech, including its communicative qualities. Based on this, the author asserts that oratory culture represents the qualities of a person's speech that ensure the effective achievement of communication goals based on the observance of relevant rules, ethical norms, situational and aesthetic nuances. Thus, oratory culture involves the speaker's choice of the most appropriate linguistic means for a specific speech situation. V. Aleksandrova also specifies that oral communication culture can be seen as a "complex system of linguistic signs based on linguistic and moral rules and norms of behavior" [1, p. 28]

However, in the course of the research, it was found that most scientists (A. Bohush, S. Verbeschuk, T. Pleshchenko, N. Fedotova, R. Chechet, and others) perceive the concepts of – "oratory culture" and "oral communication culture" as synonyms. We endorse the view of these researchers.

As indicated by the analysis of scientific literature, some authors in their works also consider the terms "language culture" and "oratory culture" as synonymous, and therefore, their definitions do not have significant differences. For example, in a guide book to the culture of the Ukrainian language, it is noted that language culture primarily relates to the ability to speak and write correctly, select linguistic means in accordance with the purpose and circumstances of communication [13].

V. Rusanivskyi and S. Yermolenko believe that the concept of high language culture is associated not only with compliance with accepted norms of pronunciation, word usage, and grammatical sentence structure but also with knowledge of the language

in its diverse stylistic varieties and genres, the ability to choose linguistic means, form, and manner of expression depending on the topic of the message and the reaction it provokes in the listener [12].

According to N. Babych, "oratory culture" is "a combination of the culture of thinking and the culture of social (interpersonal) and spiritual relations of a person" [3, p. 66].

Other linguists (N. Dyka, V. Pasinok, and others) point out the differentiation between the concepts of "language culture" and "oratory culture". For example, V. Pasinok argues that the term "language culture" is used to refer to exemplary texts found in significant written works of the past, while "oratory culture" is used to qualify the corresponding level of real-life use of language in situations of everyday oral and written communication [9].

Taking into account the difference in the meanings of the concepts "language culture" and "speech culture," N. Dyka asserts that language culture is an indicator of its standardization, determined by commonly accepted orthoepic, lexical, derivational, grammatical, spelling, and stylistic norms. In turn, speech culture involves the unconditional adherence to norms and rules of both oral and written literary language, as well as the demonstration of a person's linguistic proficiency [6].

According to M. Alekseyeva-Vovk, speech culture is a system of communicative qualities of speech, an "organized set of normative means of speech developed by the practice of human communication, which optimally express the content of speech and satisfy the conditions and purpose of communication." In turn, the author understands oratory culture (culture of speech communication) as the realization by an individual of social-moral norms of behavior and speech culture necessary for regulating interactions among people in the process of their communication [2, p. 79].

Similar ideas are expressed by A. Rastegayeva. In her opinion, speech culture is the "ability to use language adequately and appropriately in specific situations (expressing one's thoughts, desires, intentions, requests, etc.), utilizing both linguistic and non-linguistic means (facial expressions, gestures, movements) as well as intonation elements to enhance speech expressiveness" [11, p. 178].

Based on the analysis of scientific literature, it can be concluded that language culture and speech culture are perceived as distinct concepts. Language culture refers to the property of exemplary texts fixed in written records, as well as the potential qualities of the language system. On the other hand, speech culture is understood as an integrated personal quality that reflects an individual's ability to carry out effective speech activities based on the intended purpose and the existing speech situation, as well as the norms of literary language.

In scientific literature, it is emphasized that speech culture, as a unique personal phenomenon, is characterized by a range of specific features.

For instance, modern Ukrainian language dictionaries indicate that correctness is one of the defining features of speech culture. In light of this, it is worthwhile to define the sense of the word "correct," which has various interpretations, including: faultless, without mistakes; in accordance with reality; in compliance with established rules and norms [8; 15].

As emphasized by N. Babich, correctness is a global characteristic because all other features depend on the observance of language rules [3, p. 66].

Researchers emphasize that linguistic correctness entails adherence to the norms of literary language. In turn, the word "norm" is defined as ordinary, legalized, widely accepted, obligatory; order, condition, rule, standards; an established measure, size of something; a specified portion, share; a model that must be followed [10; 13].

S. Karaman believes that linguistic norm is a "rule to which language conforms," while linguistic error is a "violation of linguistic norm" [7, p. 47].

Research has also defined that the linguistic norm (norm of literary language) comprises a set of linguistic means that correspond to the language system and are perceived by its speakers as a model of social communication at a certain stage in the development of language and society as a whole; a set of generally accepted rules used by speakers in oral and written communication; the most accurate means of expressing thoughts, a legitimized linguistic phenomenon; an exemplary universally accepted means of expressing thoughts, established in the best works of literature and used in official communication; one of the most important conditions for the stability, unity, and uniqueness of the national language; compliance with the language system, stability, and obligatory nature; rules of pronunciation, grammar, and other linguistic means accepted in the socio-linguistic practice of educated people [3; 12; 13].

As emphasized in scientific literature, the presence of linguistic norms is a mandatory condition for the functioning of the literary language system and is also a mandatory factor in the existence of language culture. Thus, it is the linguistic norm that defines the literary language [5].

Language norms are determined by the system of a specific language, and therefore, they are historically and socially conditioned. These norms are closely related to the rules of language, which reflect certain linguistic regularities and the relationship between linguistic phenomena or propose a specific normative way of using linguistic means in written and oral speech [3, p. 67].

According to S. Verbeschuk, norms and rules of language not only correct the language system but also determine the level of language culture.

It is evident that communication between subjects can only be achieved when both parties are familiar with "the same connections between the sign (sound, word, construction) and what it signifies; in other words, both adhere to the currently applicable rules" [4, p. 63].

S. Verbeschuk also believes that the normativity of language can only be discussed if it: conforms to the language system without contradicting its laws; the chosen variant of the norm has new semantic and stylistic possibilities, "emphasizes, specifies the context, provides additional and comprehensive information"; does not allow for stylistic dissonance; justifies the application of norms from another style; prevents the displacement of norms from different languages under the influence of bilingual language practice [4, p. 35].

It should be noted that scholars have identified different groups of norms of literary language that must be followed in the process of speech. For example, M. Pentyliuk has distinguished the following groups of norms: phonetic (ensure the correct pronunciation of sounds and sound combinations, as well as word stress), lexical (regulate the use of words in their proper meaning and the correct combination of words in terms of meaning in a sentence and phrase), grammatical (determine the correct formation and use of words and their forms, the proper construction of phrases and sentences), stylistic (require the use of linguistic means in accordance with their stylistic shading and style of speech), orthographic (ensure the correct spelling of words), punctuation (describe the norms of correct punctuation) [10, p. 16].

In our opinion, in order to cultivate language correctness, it is advisable to use linguistic games during Ukrainian language classes. These games are a special type of didactic material that effectively improves language skills and thinking, enriches vocabulary, helps memorize terms, concepts, and categories. The use of such games enhances students' perception of educational material, diversifies their educational activities, fosters cognitive interest, their interest in studying the Ukrainian language, and encourages them to explore new topics.

Linguistic games can take various forms, including quizzes, competitions, solving crosswords, rebuses, riddles, and more.

Below are examples of linguistic games that we have applied in Ukrainian language classes at our higher education institution.

Linguistic Game "Word Twist"

Objective: To develop vocabulary, lexical diversity, and creative thinking among participants, as well as to improve their skills in using literary language.

Rules of the Game:

1. The game can be played individually or in teams.

2. Participants take turns receiving a key word, which can be an epithet, a term, a phrase, or something similar.

3. Each participant has 30 seconds to come up with as many synonyms, antonyms, associations, or phrases related to that word as possible and share them. Participants must use standard literary language.

4. Players earn points for each new word or phrase they propose. Each correct answer is worth 1 point.

5. The winner is the one who accumulates the highest number of points.

6. To make the game more interesting and to promote creative thinking, you can introduce constraints. For example, you could specify that the words the players come up with should start with the same letter as the key word ends.

Example Game: Key Word: "literature" Player 1: Composition, prose, novel, poetry, short story, author, genre, creativity, criticism. Player 2: Book, writer, literary studies, metaphor, symbolism, antithesis. Player 3: Verse, plot, epic, realism, symbol, antagonist, hero. Player 1: Allegory, drama, style, literary canon, poetics. Player 2: Tragedy, idea, archetype, tone, expressionism, classic. The player who accumulates the most points with their answers wins.

This game can be both enjoyable and beneficial for the development of language skills and vocabulary expansion.

Linguistic Game "Grammar Dictation"

Objective: To improve language accuracy, grammatical correctness, and spelling skills.

Rules of the Game:

1. The game can be played individually or in teams.

2. Players receive sheets with sentences containing grammatical errors (e.g., errors in particle use, punctuation, spelling, etc.).

3. Participants must select a sentence that contains a grammatical mistake and correct it.

4. Players have a limited time (e.g., 1-2 minutes) for each task.

5. A literary jury checks the correctness of the answers and awards points for each corrected sentence.

6. Players receive 1 point for each correctly fixed mistake.

7. Additional points can be awarded for creative corrections if players propose more complex or interesting alternatives.

8. The winner is the player (or team) with the highest total points.

The game's difficulty can vary depending on the participants' level of knowledge. You can also use various types of grammatical errors (e.g., errors in tense usage, passive voice sentences, irregular words) to broaden the range of tasks and enhance players' language accuracy skills.

Linguistic Game "Choose Your Words Wisely"

Objective: To develop vocabulary and the ability to use words in the right context.

Rules of the Game:

1. The game can be played individually or in groups.

2. The host provides participants with a list of general themes or specific situations (e.g., "while traveling", "at a restaurant," "at work").

3. Participants take turns coming up with and saying sentences in which they use a word from the provided theme.

4. The host or other participants evaluate the correctness of word usage in context.

5. Participants earn points for each correct and creative use of the word.

6. If a participant cannot come up with a sentence within a set time (e.g., 30 seconds), they pass.

7. The winner is the one who accumulates the highest number of points.

Example Game Themes:

1. At a Restaurant Word: dessert. Sentence: "Today, I ordered a delightful dessert – chocolate mousse with raspberry sauce."

2. At Work Word: collaboration. Sentence: "Effective collaboration between company departments helps increase productivity."

3. While Traveling Word: exotic. Sentence: "This country is home to many exotic plants and animals that can't be found anywhere else."

The "Choose Your Words Wisely" game helps develop creativity and the ability to use words effectively in the appropriate context, as well as expand vocabulary.

Linguistic Game "Word Labyrinth"

Objective: To develop vocabulary, creative thinking, and expressive language skills.

Rules of the Game:

1. The game can be played individually or in teams.

2. The host or a team prepares a list of challenging or less common words.

3. The host initiates the game by naming one word from the list.

4. Players (or the team) must create a sentence or a short expression that uses the word creatively.

5. Sentences should be creative and interesting.

6. Players receive points for each successful use of the word and for the originality of their sentences.

7. The host can also ask questions about the words to check the understanding of their meaning and context.

8. The game continues until all the words from the list have been used or a set number of rounds has been reached.

9. The winner is the one who accumulates the highest number of points.

Example Game: Vocabulary:

1. Amplyua (role in a play).

2. Improvisation.

3. Incognito.

4. Eclecticism.

5. Requalification.

Round 1: Host: Word – "amplyua." Show how you would use it. Players: Player 1: "An actor's amplyua on stage is his role in the play." Player 2: "Thanks to his striking appearance, he secured an amplyua as the hero."

Round 2: Host: Word – "improvisation." Provide context for it. Players: Player 1: "They organized an improvisation in the park where anyone could join the performance." Player 2: "Improvisation in the theater is always the most interesting due to its unpredictability."

The "Word Labyrinth" game helps improve command of the literary language, enrich vocabulary, and stimulate creative thinking.

Conclusions: Linguistic culture is an integral part of a professional's competence, reflecting their professional skills. Linguistic culture is a comprehensive personal quality that reflects a person's ability to perform effective speech activities based on the set goal and the available language situation, as well as adherence to the norms of the literary language.

Linguistic culture is characterized by a set of specific features, and correctness stands out as one of the defining traits of linguistic culture. Correctness primarily entails adherence to the norms of literary language, which means following linguistic rules. These norms encompass phonetic aspects (ensuring correct pronunciation and stress), lexical considerations (regulating the use of words in their proper meaning and the correct combination of words in sentences and phrases), grammatical principles (determining proper word formation and usage, as well as constructing sentences and phrases correctly), stylistic guidelines (demanding the use of language tools in line with their stylistic nuances and speech style), orthographic rules (ensuring accurate spelling), and punctuation norms (describing the standards for proper punctuation).

In Ukrainian language classes, it is advisable to employ linguistic games with the goal of fostering linguistic correctness, enriching students' vocabulary, and enhancing their understanding of language norms.

Moreover, in terms of future research prospects, developing a comprehensive set of linguistic games aimed at improving all aspects of language norms can be beneficial for enhancing students' linguistic culture as an integral part of their linguistic competence.

REFERENCES:

1. Александрова В. Ф. Мовленнєва культура сучасної молоді. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. праць. Уман. держ. пед. ун-ту

імені П. Тичини. Умань: ПП Жовтий О.О., 2013. № 8 (Ч. 2). С. 7–11.

2. Алексєєва-Вовк М. І. Педагогічні умови соціалізації студентів засобами культури мовлення : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2008. 22 с.

3. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 1990. 380 с.

4. Вербещук С. В. Формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання : дис. канд. філол. наук. Івано-Франківськ, 2016. 243 с.

5. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2004. 362 с.

6. Дика Н. М. Система роботи з культури мовлення в 5–7 класах загальноосвітньої школи : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2002. 20 с.

7. Караман С. О. Методика розвитку зв'язного мовлення. Ознайомлення з мовними нормами. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2004. № 2. С. 47–50.

8. Новий тлумачний словник української мови у 3 т.:/ уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : Аконіт, 2003. 926 с.

9. Пасинок В. Г. Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя. Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна. 2001. 270 с.

10. Пентиліук М. І. Культура мови і стилістика : пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. Київ : Вежа, 1994. 240 с.

11. Растегаєва А. Є. Мовленнєва культура як культурологічний феномен. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. праць*. Луганськ : Східноукр. нац. ун-т імені Володимира Даля, 2010. Вип. № 5 (40). С. 177–188.

12. Русанівський В. М. Життя слова. Київ : Вища школа, 1978. 189 с.

13. Русанівський В.М. Культура української мови : довідник. Київ : Либідь, 1990. 301 с.

14. Українська мова. Енциклопедія /В. М. Русанівський, О.О. Тараненко, Київ : Вид-во «Укр. Енцикл» імені М. П. Бажана, 2007. 856 с.

15. Яременко В. В. Новий тлумачний словник української мови. Київ : Аконіт, 2008. 2700 с.

ДЕФІНІЦІЮВАННЯ ФЕНОМЕНУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

DEFINING THE PHENOMENON OF INNOVATIVE COMPETENCE IN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

Статтю присвячено з'ясуванню дефініції феномену інноваційної компетентності майбутніх учителів біології. Використано сутність обсягу і змісту понять, родові відношення і видові ознаки поняття «інноваційна компетентність майбутніх учителів біології», правила визначення поняття тощо, оскільки соціально-економічна ситуація висуває нові вимоги до процесу підготовки майбутніх фахівців у педагогічних університетах, а в сучасному освітньому просторі інноваційний розвиток особистості є одним із головних завдань професійної підготовки фахівців, здатних до саморозуміння і самовизначення у змінній дійсності, самостійного формування й коригування професійних цілей, створення нового способу життя, що уможлиблює переосмислення власної діяльності в нових соціокультурних умовах. Для визначення цього поняття використано контент-аналіз поняття «компетентність», який дозволив стверджувати, що компетентність включає цілу низку складових (мотиваційно-ціннісну, когнітивну, операційну, соціальну, поведінкову, результативну), тому формується не лише у процесі навчання, а й під впливом багатьох чинників. Набуття лише предметних знань у сучасному соціумі не робить випускників конкурентоздатними на ринку праці. Нова українська школа вимагає творчих, креативних педагогів сучасної генерації, котрі розуміють потреби та виклики сучасного освітнього простору, суспільства загалом та здобувачів зокрема, мають бути готові й до впровадження нових методів, технологій, інновацій. В публікації представлено критичний аналіз значної кількості підходів до формулювання означень понять «компетентність», «інновація», «інноваційна компетентність» тощо. Для науково обґрунтованого авторського визначення поняття «інноваційна компетентність майбутніх учителів біології» використаємо основні положення формальної логіки, адже ця наука розглядає порядок утворення нових понять.

Ключові слова: дефініція, інноваційна компетентність, педагогічний університет, майбутні вчителі біології, родові відношення.

The article is devoted to clarifying the definition of the phenomenon of innovative competence of future biology teachers. The essence of the scope and content of concepts, generic relationships and specific features of the concept of "innovative competence of future biology teachers", rules for defining the concept, etc., are used, since the socio-economic situation puts forward new requirements for the process of training future specialists in pedagogical universities, and in the modern educational space, innovative development personality is one of the main tasks of professional training of specialists capable of self-understanding and self-determination in a changing reality, independent formation and adjustment of professional goals, creation of a new way of life, which enables rethinking of one's own activities in new socio-cultural conditions. To define this concept, a content analysis of the concept of "competence" was used, which made it possible to state that competence includes a number of components (motivational-value, cognitive, operational, social, behavioral, effective), therefore it is formed not only in the process of learning, but also under influenced by many factors.

Acquiring only subject knowledge in modern society does not make graduates competitive in the labor market. The new Ukrainian school requires creative, creative teachers of the modern generation who understand the needs and challenges of the modern educational space, society in general and students in particular, and should be ready to implement new methods, technologies, and innovations. The publication presents a critical analysis of a significant number of approaches to the formulation of the definitions of the concepts "competence", "innovation", "innovation competence", etc. For a scientifically based author's definition of the concept of "innovative competence of future biology teachers", we will use the basic provisions of formal logic, because this science examines the order of formation of new concepts.

Key words: definition, innovative competence, pedagogical university, future biology teachers, gender relations.

УДК 378.6.018.8:[373.011.2/3-051:51]
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.24>

Бурчак Л.В.,
канд. пед. наук,
докторант, доцент кафедри біології,
здоров'я людини та методики навчання,
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Українська законодавча база містить достатню кількість нормативних актів, що регламентують основні засади інноваційної політики, підтримки державою інноваційних проєктів і структур та визначають інноваційний розвиток країни. Так, у Концепції у сфері інноваційного розвитку зазначено, що «вища освіта, а також підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів з пріоритетних напрямів науково-технологічного розвитку» [13, с. 26] користується потужною державною підтримкою. У сучасному освітньому просторі інноваційний розвиток особистості

є одним із головних завдань професійної підготовки фахівців, здатних до саморозуміння і самовизначення у змінній дійсності, самостійного формування й коригування професійних цілей, створення нового способу життя, що уможлиблює переосмислення власної діяльності в нових соціокультурних умовах. Тобто, йдеться не лише про кваліфікованих фахівців, а про компетентних, котрі розглядають професію як цінність. Пріоритети освіти сьогодні спрямовані на формування в особистості здатності до ефективної дії, що базується на етичних нормах і набуває дедалі більшого поширення в світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Формування і розвиток окремих компетентностей майбутніх учителів біології окреслено дослідженнями М. Білянської, Н. Грицай, І. Кореневої, Т. Миرونюк, О. Пташенчук, М. Хроленко, Ю. Шапрана та ін.

У межах нашого дослідження ключовим поняттям є «інноваційна компетентність». Для визначення цього поняття ми використовували контент-аналіз поняття «компетентність», який дозволив нам стверджувати, що компетентність включає цілу низку складових (мотиваційно-ціннісну, когнітивну, операційну, соціальну, поведінкову, результативну), тому формується не лише у процесі навчання, а й під впливом багатьох чинників.

Основною ідеєю Всесвітнього економічного форуму в Давосі (2020 р.) був компетентнісний підхід. Зокрема, наголошено було на необхідності формування навичок у педагогів закладів освіти різного рівня та їхньої освіти впродовж життя. Відтак виникла ідея «Революція перепідготовки» (Reskilling Revolution), що передбачає до 2030 року забезпечити фахівців певними навичками, освітою і забезпечує перехід до освітньої інноваційної моделі, яка сприяє розвитку здібностей особистості, її інноваційного потенціалу, необхідного мислення в сучасному світі [8]. На першому місці знаходиться в цьому списку аналітичне мислення та *інноваційність*, що інтерпретуються як навички особистості, акцент при цьому зроблено на зміст і тенденцію динаміки змін цих навичок.

Отже, проблема формування інноваційної компетентності майбутніх учителів сьогодні актуальна і цікава. Це пояснюємо тим, що педагоги, котрі розуміють потреби та виклики сучасного освітнього простору, суспільства загалом та здобувачів зокрема, мають бути готові й до впровадження нових методів, технологій, інновацій.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність досить великої кількості публікацій, присвячених інноваційній компетентності майбутніх педагогів, у тому числі й майбутніх учителів біології, сьогодні не існує єдиної дефініції зазначеного поняття. Водночас проблема формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології потребує уточнення й визначення сутності цього феномену.

Мета статті. Здійснити дефініювання феномену інноваційної компетентності майбутніх учителів біології.

Виклад основного матеріалу. Інноваційна компетентність вчителя розглядається як професійна компетентність, що включає здатність педагога: спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати й інтерпретувати результати; слідувати за інноваціями, впроваджувати їх у свою педагогічну діяльність; ефективно працювати

з інформаційними джерелами; розв'язувати педагогічні проблеми, спираючись на власний досвід та педагогічні дослідження [11].

Вагомий внесок у розроблення проблеми формування інноваційної компетентності фахівців зроблено В. Ачканом, Н. Венцевою, І. Гавриш, Л. Гриневич, І. Дичківською, С. Загороднім, Н. Калюжкою, Л. Козак, І. Коновальчуком, І. Кореневої, К. Ляшенко, Л. Петриченко, А. Степанюк, О. Цюняк, Л. Штефан та ін. Зауважимо, що усталеного погляду на поняття інноваційна компетентність фахівця не існує й найбільше розвідок стосується дошкільної та початкової освіти.

На основі аналізу дефініцій поняття «інноваційна компетентність» визначимо його сутність у підготовці майбутніх учителів біології. Зосередимося на підходах учених щодо розуміння цього поняття з огляду на процес підготовки здобувача, педагога (учителя), викладача, керівника.

Так, у підручнику Ілони Дичківської «Інноваційні педагогічні технології» (2004) знаходимо таке визначення: «Інноваційна компетентність педагога – це нововведення в педагогічну діяльність, зміни у змісті та технології навчання, що мають на меті підвищення ефективності навчально-виховного процесу» [4, с. 18]. Погоджуємося з дослідницею в тому аспекті, що важливими є певні інноваційні зміни в освітньому процесі, що ведуть до підвищення його якості.

Н. Калюжка потрактує «інноваційну компетентність учителя як систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання та прогнозування до впровадження нововведення» [6, с. 273]. Тобто, авторка вказує на інтегративну характеристику дефініції і ми є солідарними з нею в цьому плані.

Вивчаючи науковий доробок Л. Штефан, зосереджуємо на тому, що вчена розглядає «інноваційну компетентність педагогів як інтегративне утворення, яке визначає їхню здатність якісно розв'язувати завдання педагогічної діяльності на базі педагогічної інноватики через синтез необхідних знань, умінь, досвіду діяльності за умови сформованості відповідних професійних якостей» [14, с. 172]. Зазначимо, що дослідниця теж дотримується інтегративності окресленого поняття і робить акцент на якості професійних якостей педагога.

Інноваційна компетентність педагога стала об'єктом вивчення і Л. Петриченко. Її науковиця визначає як здійснення педагогом усіх етапів інноваційної діяльності, що залежить від поєднання мотивів, знань, умінь, навичок та особистісних якостей педагога [9].

Цікавим є бачення М. Радченко щодо потрактування інноваційної компетентності як результату

теоретичної і практичної готовності фахівця до професійної діяльності, що передбачає використання ефективних нововведень, як досягнення фахівцем певного рівня особистісного та професійного виявів майстерності в інноваційній діяльності [12].

Поняття «інноваційної компетентності керівника закладу освіти» вводить С. Загородній. Автор зазначає, що це інтеграційне особистого утворення, що сприяє особистісно-професійному розвитку фахівця, дозволяє успішно освоювати і застосовувати педагогічні інновації, творчо перетворювати і генерувати нововведення в контексті колективної інноваційної педагогічної діяльності [5, с. 35].

Автори І. Коренева, О. Кириєнко окреслюють у своїх роботах поняття «інноваційна компетентність майбутнього вчителя біології» і характеризують його «як необхідний складник професійної компетентності педагога, що об'єднує знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, що визначають здатність успішно розв'язувати професійні завдання шкільної біологічної освіти на основі застосування наукових методів пізнання та інновацій» [7, с. 377].

Отже, аналіз потужного доробку вчених щодо проблеми дослідження дозволив виокремити основні концепти в розумінні сутнісних характеристик інноваційної компетентності здобувачів вищої освіти, як-от: складник професійної компетентності педагога, синтез мотивів, цінностей, знань, умінь та практичного суб'єктного досвіду, результат теоретичної і практичної готовності фахівця до професійної діяльності тощо. При цьому більшість дослідників схиляється до інтегративності окресленого феномену і наголошує на спрямованості знань, умінь, навичок, мотивів фахівця на здійснення інноваційної діяльності.

Для науково обґрунтованого авторського визначення поняття «інноваційна компетентність майбутніх учителів біології» використаємо основні положення формальної логіки, адже ця наука розглядає порядок утворення нових понять. *Поняття* – це «така форма мислення, яка віддзеркалює предмет у його суттєвих ознаках» [10, с. 9]. Поняття виражаються словами чи групою слів, тобто словосполученнями.

Отже, для формулювання визначення певного нового поняття необхідно: застосувати логічні операції, як-от: узагальнення, порівняння, аналіз, синтез, поділ); розкрити його зміст за ознаками, що відображають його сутність серед подібних категорій.

Ознаками понять є те, що одне поняття відрізняє від іншого. Так, виділяють 5 класів ознак: родові ознаки (є поняття класу, куди ми вводимо інше поняття, що розглядається), видові відмінності (служить для того, щоб виділяти поняття з ряду подібних), вид (сукупність родової ознаки та

видової відмінності, ознака, яку можна приписати поняттю), власна ознака (ознака, яка властива всім речам даного класу, яка не міститься в числі істотних ознак, але може бути виведена з них), невласна ознака (ознака, яка не може бути виведена з істотної ознаки, хоча і може бути властивою всім речам даного класу) [3, с. 25-26].

Спрогнозуємо, що наше визначення поняття «інноваційна компетентність майбутніх учителів біології» відноситься до класу реальних дефініцій, тому розкриємо його істотні і загальні ознаки. Для формулювання окресленого поняття застосуємо *атрибутивно-реляційний метод*. В атрибутивно-реляційних визначеннях специфічна ознака є видовою, що розглядається у визначуваному понятті (ймовірно, що саме цей різновид визначень називають визначенням через найближчий рід і видову ознаку).

Тож використовуємо *родову ознаку*, що характерна для предметів певного класу, які знаходяться у межах цього класу та відображені у даному понятті; *видову ознаку* – атрибут, що різниться для предметів, узагальнених у понятті [3, с. 25-26].

У ході визначення нового поняття враховуємо ясність, точність і відповідність за обсягом того поняття, що визначається, тому, за допомогою якого здійснюється визначення [2].

Відтак, для формулювання поняття «інноваційна компетентність майбутніх учителів біології» застосуємо порядок дефініції реального поняття. Передовсім, виокремимо найближчу родову ознаку, а потім найбільш притаманні видові ознаки досліджуваного поняття.

Орієнтуючись на Закон України «Про вищу освіту» і на визначення поняття «компетентність» у ньому в грудні 2019 року, родовою ознакою цього поняття, на нашу думку, доцільно визначити «*здатність особи до певної діяльності*», що найбільш чітко розкриває сутність компетентісного підходу, а саме: підготовку фахівця, котрий спроможний ефективно діяти у ході виконання функцій професійної діяльності, що безумовно відноситься й до майбутніх учителів біології. Аналіз українських словникових статей дозволяє стверджувати, що поняття «здатність» і «здібність» визначають одне через інше. Так, у Новому тлумачному словнику знаходимо різні інтерпретації поняття «здатний»: 1) який уміє робити щось, поводитися певним чином; 2) обдарований, яка має здібності. Здібність розглядається як обдарування, талант, природний нахил, особливість, дотепність, хист до чогось. При цьому, поняття «здібний» означає наступне: 1) який має природні здібності, талановитий, здібний; 2) який уміє щось робити, придатний до чогось. Натомість, здатність трактується як набута властивість чи придатність до чогось, що набуває певних властивостей під впливом тих чи інших умов [1].

Родо-видові відношення понять інтерпретаційної проблематики дозволяють констатувати, що поняття «здатності» є родовим. Отже, інноваційна компетентність майбутніх учителів біології уможлиблює виконання ними на належному рівні своїх професійних функцій та якісне здійснення професійної діяльності, орієнтуючись на набуті інноваційні знання та навички. Ця здатність спирається на багато чинників, у тому числі й на власні якості особистості майбутніх учителів, їх професійні характеристики. Тобто, поняття «здатність» включає родові ознаки, що враховуються багатьма вченими в трактуванні поняття «інноваційна компетентність фахівця».

Далі виокремимо основні видові ознаки, що відрізняють зазначене поняття від суміжних понять. Вважаємо, що відмінною рисою інноваційної компетентності педагогів, що відрізняє її від інших компетентностей, є *ефективність ціннісного використання інноваційних педагогічних технологій у процесі здійсненні своєї професійної діяльності*. Природно, що перша видова ознака реалізується через наявність у фахівця відповідних інноваційних знань, умінь, навичок, способів мислення, цінностей, досвіду, особистісних якостей. Окреслені характеристики формуються здобувачами та розвиваються у процесі отримання відповідного рівня освіти та упродовж усієї професійної діяльності. У перспективі вони застосовуються у повсякденній педагогічній діяльності з урахуванням норм інноваційної діяльності та застосування їх у конкретних ситуаціях.

Ще однією важливою видовою ознакою інноваційної компетентності майбутніх учителів біології є *здійснення інноваційної педагогічної діяльності, творче самовдосконалення й саморозвиток фахівця в процесі виконання професійних обов'язків*.

Однак, усі вищевизначені видові ознаки є характерними для більшості педагогічних працівників різних закладів освіти. Тому необхідно виділити ознаку інноваційної компетентності, яка є характерною саме для майбутніх учителів біології. На нашу думку, цією видовою ознакою є спроможність майбутніх учителів біології сформувати у здобувачів комплекс знань, умінь, навичок, способів мислення, цінностей, досвіду з біологічних, педагогічних, психологічних та методичних дисциплін, а також наявність особистісного та професійного виявів майстерності в інноваційній діяльності у межах професії.

У власному науково-педагогічному дослідженні розглядаємо *інноваційну компетентність (ІК) майбутніх учителів біології як здатність особистості, що базується на динамічній комбінації знань, умінь, практичних навичок, способів мислення, цінностей, досвіду, особистісних якостей й уможлиблює здійснення інноваційної*

педагогічної діяльності, забезпечує творче самовдосконалення й саморозвиток в процесі виконання професійних обов'язків.

Висновки. Отже, використовуючи сутність обсягу і змісту понять, родові відношення і видові ознаки поняття «інноваційна компетентність майбутніх учителів біології», правила визначення поняття, ми створили дефініцію зазначеного поняття як здатність особистості. Подальші розвідки в нашому дослідженні вбачаємо у визначенні структури інноваційної компетентності майбутніх учителів біології, розробці системи її цілеспрямованого розвитку, методичного супроводу розвитку означеного феномену тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антоненко-Давидович Б.Д. Як ми говоримо. Київ. Книга, 2010. 252 с.
2. Архипова Є. О., Піхорович В. Д., Потіщук О. О. Логіка : навч. посіб. Дніпропетровськ, 2015. 183 с.
3. Вандишев В. М. Логіка. Основні поняття і принципи : навчальний посібник. Київ : Кондор-Видавництво, 2016. 300 с.
4. Дичківська І. Інноваційна компетентність педагога. *Дошкільне виховання*. 2010. № 1. С. 7–11.
5. Завгородній С.П. Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педаг. наук: спец. 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2017. 21 с.
6. Калюжка Н. С. Закономірності та принципи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, інноваційні технології*. 2016. № 2. С. 270-277.
7. Коренева І.М., Кириєнко О.О. Аналіз сучасних підходів до визначення інноваційної компетентності педагога. *Перспективи та інновації науки*» (Серія «Педагогіка». 2022. № 2(7). С. 369-380.
8. Огнев'юк В. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія. Київ: ТОВ «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 406 с.
9. Петриченко Л.О. Концептуальні підходи до формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2008. № 8. С. 131–142.
10. Пилипко Є. В. Курс лекцій «Логіка». Харк. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Х. : ХНУМГ, 2013. 94 с.
11. Професійний стандарт учителя нового покоління / [Н. Авшенюк та ін.]. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40007/1/Linnik_O_PSVPSH.pdf
12. Радченко М.І. Шляхи формування інноваційної компетентності студентів. *Вісник НАУ*. Серія: Педагогіка. 2017. № 11. С. 112–116.
13. Скібенко О., Шандро Ю., Іванович О. Інноваційна діяльність підприємства в сучасних ринкових умовах. URL: <http://intkonf.org/skibenko-o-shandro-uyivanovich-os>
14. Штефан Л.В. Інноваційна компетентність сучасного педагога. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 24. С. 170–173.

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS FOR LOCALIZATION

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО ЛОКАЛІЗАЦІЇ

A general description of the conceptual foundations of the professional training of future translators for localization was carried out. It was revealed that today the requirements of the labor market have significantly actualized the problem of training translation personnel capable and ready to perform localization; the organization of professional training of future translators in higher education institutions, taking into account the possibilities of modern digital technologies. A fundamental study of the announced problem involves the development of conceptual foundations for the professional training of future translators for localization. It is summarized that the new content of levels and systems of philological education, the educational potential of their interaction, which is reflected in various empirical models of higher professional translation education at the same time as the adoption of strategic documents aimed at the holistic development of fields and levels of education, lead to the development of integration processes. Such processes require the formation of the latest professional qualities of translation personnel and the use of other – innovative – opportunities in their professional training and development.

It was assumed that the implementation of the functional load of the concept of professional training of future translators for localization will take place if it meets a number of requirements, including: the presence of a clearly defined main idea; systematicity, orderliness and logic of all fundamental provisions of the concept; determinism of the concept by the development of modern scientific knowledge about the theory and practice of training future translators. It is summarized that the author's concept of professional training of future translators for localization was designed within the framework of the identified guidelines of the context of the development of the system of higher linguistic education and taking into account the specific features of the training of future translators in higher education institutions abroad in the modern conditions of the digital society. The research concept covers a complex of key – conceptual – provisions, which as a complex, purposeful, dynamic set of theoretical-methodological and methodological-technological knowledge about the theory and practice of professional training of future translators for localization reflects the goal, methods, means, scientific approaches, principles (general pedagogical and specific), regularities of the developed experimental system and is based on theoretical, methodological and practical concepts.

Key words: localization, future translators, professional training, conceptual foundations, digitalization.

Здійснено загальну характеристику концептуальних засад професійної підготовки майбутніх перекладачів до локалізації. Виявлено, що нині вимоги ринку праці значно актуалізували проблему підготовки перекладацьких кадрів, здатних та готових до виконання локалізації; організації професійного навчання майбутніх перекладачів у ЗВО з урахуванням можливостей сучасних цифрових технологій. Фундаментальне вивчення анонсованої проблеми передбачає розробку концептуальних засад професійної підготовки майбутніх перекладачів до локалізації. Узагальнено, що новий зміст рівнів і систем філологічної освіти, освітній потенціал їх взаємодії, що транслиється у різних емпіричних моделях вищої професійної перекладацької освіти водночас із прийняттям стратегічних документів, спрямованих на цілісний розвиток галузей і рівнів освіти, призводять до розвитку інтеграційних процесів. Такі процеси вимагають формування новітніх фахових якостей перекладацьких кадрів та використання інших – інноваційних – можливостей у їх професійній підготовці та розвитку. Припускали, що реалізація функціонального навантаження концепції професійної підготовки майбутніх перекладачів до локалізації відбуватиметься, якщо вона відповідатиме низці вимог, серед яких: наявність чітко окресленої основної ідеї; системність, стрункність та логічність усіх засадничих положень концепції; детермінованість концепції розвитком сучасного наукового знання про теорію і практику підготовки майбутніх перекладачів. Узагальнено, що авторська концепція професійної підготовки майбутніх перекладачів до локалізації проєктувалась в рамках виявлених орієнтирів контексту розвитку системи вищої лінгвістичної освіти та врахування специфічних особливостей підготовки майбутніх перекладачів у ЗВО за кордоном в сучасних умовах цифрового суспільства. Концепція дослідження охоплює комплекс ключових – концептуальних – положень, який як складна, цілеспрямована, динамічна сукупність теоретико-методологічних і методико-технологічних знань про теорію і практику професійної підготовки майбутніх перекладачів до локалізації відбиває мету, методи, засоби, наукові підходи, принципи (загальнопедагогічні і специфічні), закономірності розробленої експериментальної системи і базується на теоретичному, методологічному й практичному концептах.

Ключові слова: локалізація, майбутні перекладачі, професійна підготовка, концептуальні засади, цифровізація.

УДК 378.147.78/896:567

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.25>

Holovatska Yu.B.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Practice of Translation Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

General issue statement. In the conditions of cooperation between countries within the framework of the international community and the expansion of the translation market, social and industrial requirements for the level of professional qualifications of a

linguist-translator are growing significantly. An important component of the translator's professional competence is the ability to take into account the intercultural differences of the recipients of the translation, taking into account their background knowledge and

the conditions in which the interaction takes place. A professionally competent translator acts as a mediator and a direct participant in interlinguistic and intercultural communication, designed to promote mutual understanding between speakers not only of different languages, but also, as a rule, of different sociocultural “codes”.

Currently, the requirements of the labor market have greatly actualized the problem of training translation personnel capable and ready to perform localization; the organization of professional training of future translators in higher education institutions, taking into account the possibilities of modern digital technologies. A fundamental study of the announced problem involves the development of conceptual foundations for the professional training of future translators for localization.

Analysis of the latest research and publications shows the interest of modern scientists in the problem of professional training of future translators. Modern researchers draw attention to the need for purposeful training of future linguists-translators for localization, emphasizing that this phenomenon of the language industry is caused by the trends of informatization, digitalization, and internationalization of human civilization. However, no targeted research has been found in the direction of studying the peculiarities of the formation of readiness of future translators for localization. At the same time, we find information about the sociocultural determinants of the formation of the philologist's personality from the point of view of the linguistic didactic aspect [3]; features of the formation of information competence of future translators in the aspect of preparation for the implementation of processes of localization of software products [1]; means and experience of distance learning of future translators [7]; Moodle as a means of remote training of future interpreters of listening in English [8]; modern concepts of creativity in translation [9]; features of the formation of information competence of future translators in the aspect of preparation for the implementation of processes of localization of software products [10]; didactic potential of digital technologies in the system of professional training of philological specialists [6]; peculiarities of training of future translators in conditions of digitization [5], which is a guarantee of effective localization of texts; updating the methodical and methodological foundations of the professional training of future translators, in particular, for localization [4] in the conditions of digitalization of linguistic higher [2] education of Ukraine. However, the issue of developing the concept of professional training of future translation personnel has not been investigated in the scientific literature.

Therefore, the purpose of the article is to analyze the conceptual foundations of professional training of future translators for localization.

Presenting main material. In our opinion, the higher education system should take into account the current trends in the development of the translation services market. We are even talking about appealing to predict the vectors of development of the researched direction of student training in domestic and foreign higher education institutions. However, in the aspect of our research, it is not so much to analyze the professional standards of professional training of future translators who work in foreign countries and did not consider the issue of forming the readiness of students of the outlined specialty for localization in isolation from the current state educational standard but to take into account the material and technical capabilities of higher education institutions and consider the potential of digital technologies to rebuild the educational trajectories of future translators within the field of training, to create a varied and flexible methodological toolkit for organizing the educational activities of students, thanks to which the general goal of the study is realized and the formation of a translator ready to perform professional functions in the dynamic conditions of the globalized world takes place.

The new content of levels and systems of philological education, the educational potential of their interaction, which is reflected in various empirical models of higher professional translation education at the same time as the adoption of strategic documents aimed at the holistic development of fields and levels of education, lead to the development of integration processes. Such processes require the formation of the latest professional qualities of translation personnel and the use of other – innovative – opportunities in their professional training and development.

In view of this, they believed that the need for a visual presentation of the author's point of view (this is about conceptual, structural, substantive and organizational-methodical justification) on the problem of training future translators for localization, the result of which will be the formed readiness of students for highly qualified implementation of the outlined aspect of professional activity, actualizes the appeal to the development of the corresponding concept as the primary form of theory building for two important reasons. Firstly, the concept acts as a prototype of a full-fledged theory, secondly, it provides a component of technological (model) implementation of the proposed theoretical knowledge in practice.

Analyzing the modern field of pedagogical science in terms of design, implementation and functioning of author's concepts regarding the latest explanation of the nature of certain pedagogical ones, we came to the conclusion that the category “concept” is interpreted in different ways. Researchers reveal a plurality of opinions regarding its content, explaining the meaning of the mentioned term by referring to those features that seem to be prioritized in the process

of studying a specific phenomenon. Usually, a set of conceptual provisions of an experimental study is reflected by a number of concepts.

Continuing, we will note that the concept is the content of the doctrine, its semantic content in turning away from the specific linguistic form of expression. At the same time, the concept is a unit of linguistic expression, a logically meaningful component of the semantic structure; characterizes the act of understanding and its result. In general, the concept is understood in science as a material-cultural, not a special-disciplinary formation; the main thing in the concept is "multidimensionality and discrete integrity of meaning", the ability to translate from one subject area to another.

In cognitive sciences, the concept denotes the basic unit of information storage and transmission, which will structurally reflect the knowledge and experience of a person. In scientific pedagogical knowledge, a minimum of concepts ordered in a certain way forms a conceptual scheme, and finding the necessary concepts and establishing their connection with each other forms the essence of conceptualization. Concepts function within the formed conceptual scheme in the mode of understanding-explanation.

Through schemes of conceptualization and operationalization, existing concepts are generalized into systems of constructs that ensure (ideally) their implementation ("deduction") to the empirical level of research. On the other hand, concepts are properly substantiated in meta-level knowledge systems that are broader in relation to them, presenting them within the framework of a specific concept.

It was assumed that the implementation of the functional load of the concept of professional training of future translators for localization will take place if it meets a number of requirements for the selection of concepts, including:

- the presence of a clearly defined main idea that reveals the author's view of the problem under study;
- coherence and logic of all basic provisions of the concept, i.e. all conceptual principles of professional training of future translators for the localization of the provision logically rely on each other according to logic, when each previous one serves as a basis for the next one;
- determinism of the concept by the development of modern scientific knowledge about the theory and practice of training future translators, by the achievements of pedagogical science in the field of digitalization of professional training of translation personnel in higher education institutions; development trends of the translation industry;
- the possibility of technological support for the implementation of the conceptual foundations of professional training of future translators for localization: the transition from theory to practice.

Taking into account the outlined requirements, at the same time appealed to compliance with the existing architecture of the educational process as part of the professional training of future translators. In view of this, the educational activity of students, being methodically and organizationally updated, did not go beyond the framework of a typical pedagogical construct. Besides, the introduction of the author's concept was carried out taking into account the objective laws of effective speaking and thinking activity of students, which are practically interpreted within the framework of neo-rhetoric. Therefore, it provided for the provision of a system of receptive-analytical, reproductive-constructive and productive-creative actions of future translators, aimed at clarifying and creative localization of the content, reproduction of the composition of linguistic expression, text, audiovisual product in the context of one or another body of knowledge.

We emphasize that the author's concept of professional training of future translators for localization was designed within the framework of the identified guidelines of the context of the development of the system of higher linguistic education and taking into account the specific features of the training of future translators in higher education institutions abroad in the modern conditions of the digital society. That is why its planes and constructs take into account the prerequisites and sources of creation of the latest knowledge, which include:

- social order for a competent, comprehensively developed, mobile translator capable of effective performance of the latest professional functions, reflected in regulatory documents and objective needs of society, the language industry and an individual;
- international and domestic pedagogical experience of training future translators for various aspects of professional activity in the era of digitization of education and the translation industry;
- dynamic and flexible functionality of modern translation personnel, which dictates the need to innovate the vectors of professional training of students of the specified specialty in higher education institutions;
- diversity of existing theoretical concepts of personality development of future translators in the process of professional training, integrating provisions of pedagogy, psychology, linguistic didactics, which determines some disparity of information regarding the preparation of students for localization;
- the transformation of the language industry in the direction of globalization, internationalization and digitalization, which creates a rapid demand for translators capable of socially, socioculturally, ethnoculturally expedient interpretation of certain marketing information arrays, language expressions, audiovisual works and products to the cognitive-communicative paradigm of the perception of

the world picture by representatives a certain territorial locale;

– digitization of the practical activity of a modern translator, which demands that the representatives of this profession carry out their professional activities with modern digital means and, at the same time, the potential opportunities of the system of higher linguistic education in terms of the use of digital technologies, media pedagogy for the development of practical skills and skills of future translators to localize one or another information in a foreign language.

Conclusions. The concept of professional training of future translators for localization is a natural generalization of the existing achievements of philological, psychological and pedagogical science and actually linguistic didactics, corresponds to the social order for the modernization of all links of education in the updated socio-cultural situation in connection with the complication of the professional functions of the translator and the interdisciplinary nature of the translation process, which caused by globalization and internationalization of society.

Explicit for the subjects of the researched pedagogical process, the organization of students' speaking and thinking activities, based on the use of the possibilities of digital technologies and the integrative combination of the potential of various foreign language teaching methods, will ensure a qualitative jump in the linguistic education system of Ukraine in the direction of forming the readiness of future translators for localization in particular, and in general in terms of improving the quality of professional training of translation personnel in higher education.

The research concept covers a set of key conceptual provisions, which as a complex, purposeful, dynamic set of theoretical-methodological and methodological-technological knowledge about the theory and practice of professional training of future translators for localization reflects the goal, methods, means, scientific approaches, principles (general pedagogical and specific), regularities of the developed experimental system and is based on theoretical, methodological and practical concepts.

REFERENCES:

1. Амеліна С. М., Тарасенко Р. О. Особливості формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів в аспекті підготовки до здійснення процесів локалізації програмних продуктів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 3. Том 53. С. 49-60.
2. Гуралюк А. Г. Цифровізація як умова розвитку системи освіти. *Тенденція розвитку вищої освіти. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип.13 (169). С. 3–8.
3. Дмитренко Т. В., Кучера А. М., Стрельник О. О. Соціокультурні детермінанти формування особистості філолога: лінгводидактичний аспект. *Наукові записки : збірник наукових статей*. 2021. Випуск СЛІ (151). С. 46-54.
4. Зінуква Н. В. Професійна підготовка перекладачів у сучасних умовах: вимоги ринку перекладацьких послуг. *Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2014. № 2 (8). С. 42-47.
5. Корінська О. О. Підготовка майбутніх перекладачів в умовах цифровізації. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2022. № (1(349) Ч.1). С. 39–47.
6. Макаренко Л. Л., Певсе А. А. Дидактичний потенціал цифрових технологій у системі професійної підготовки фахівців філологічного профілю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. Випуск 88. С. 140-147.
7. Ольховська А. С. Дистанційне навчання майбутніх перекладачів: засоби та досвід упровадження. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2020. Вип. 91. С. 156–164.
8. Писанко М. Л., Мартиненко О. Є. Moodle як засіб дистанційного навчання майбутніх перекладачів аудіювання англійською мовою. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Вип. 75 (1). С. 237–252.
9. Ребрій О. В. *Сучасні концепції творчості у перекладі*: [монографія]. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 376 с.
10. Тарасенко Р., Амеліна С. Особливості формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів в аспекті підготовки до здійснення процесів локалізації програмних продуктів. 2016. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Вип. 3 (53). С. 49–60.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «КІБЕРБЕЗПЕКА» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS SPECIALIZING IN "CYBER SECURITY" AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

У статті проаналізовано важливість вивчення іноземної мови студентами спеціальності «Кібербезпека». З розвитком інформаційних технологій зростає ймовірність кіберзлочинів та загроз, які легко перетинають національні кордони. Знання іноземних мов полегшує спілкування та співпрацю спеціалістів даної сфери, допомагає їм більш ефективно співпрацювати з колегами та лабораторіями в інших країнах. На основі теоретичного аналізу наукової літератури з досліджуваної тематики окреслено проблемні аспекти та шляхи їх вирішення. У статті розглянуто роль самостійної роботи у вивченні професійної іноземної мови. Визначено план та наведено приклади самостійної роботи відповідно до рівня володіння мовою студентами. Зазначено, що практичні завдання, такі як створення презентації на одну із заданих тем, проведення інтерв'ю із однолітками, аудіо або відео запис, рольові ігри є ключовими методами у самостійному вивченні професійної лексики саме студентами-першокурсниками. На думку автора, самостійна робота сприяє розширенню лексичного запасу студентів, вчить працювати із першоджерелами, шукати необхідну інформацію, відстоювати свою точку зору під час захисту зокрема презентацій та проєктів. Обґрунтовано необхідність встановлення системи контролю та самооцінки як один із факторів мотивації до самостійного вивчення професійної іноземної мови. Цей підхід спонукає їх до постійного самовдосконалення та розвитку мовної компетентності. Доведено, що роль викладача у організації самостійної роботи не менш важлива для результативності проведення роботи із студентами. Викладачі повинні бути активно включені в процес навчання, надихати та надавати необхідну підтримку. Розвиток мовних навичок допомагає студентам спеціальності «Кібербезпека» бути більш конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці та ефективно впроваджувати свої знання в сфері кібербезпеки. Дослідження підтверджує, що самостійна робота студентів сприяє формуванню їхньої професійної компетентності та покращує їхню мовну впевненість.

Ключові слова: самостійна робота, професійна іншомовна компетентність, сту-

денти-першокурсники, методи, оцінка, мотивація.

The article analyzes the importance of learning a foreign language by students majoring in Cyber Security. With the development of information technology, the likelihood of cybercrimes and threats that easily cross national borders is increasing. Knowledge of foreign languages facilitates communication and cooperation of specialists in this field, helps them to cooperate more effectively with colleagues and laboratories in other countries. Based on the theoretical analysis of the scientific literature of the researched topic, problematic aspects, and ways of solving them are outlined. The article considers the role of independent work in learning a professional foreign language. The plan is defined, and examples of independent work are given in accordance with the level of language proficiency of the students. It is noted that practical tasks, such as making a presentation on one of the designated topics, conducting an interview, audio or video recording, role-playing games are key methods in the independent learning of professional vocabulary especially by the first-year students. According to the author, independent work contributes to the expansion of students' vocabulary, teaches them to work with primary sources, to search for the necessary information, to defend their point of view during the defense of presentations and projects. The need to establish a system of control and self-esteem as one of the motivation factors for independent learning of a professional foreign language is substantiated. This approach encourages them to constantly improve themselves and develop language competence. It has been proven that the role of the teacher in organizing independent work is no less important for the effectiveness of working with students. Teachers should be actively involved in the learning process, inspire, and provide the necessary support. The development of language skills helps Cyber Security students to be more competitive in the international labor market and effectively implement their knowledge in this field. The study confirms that students' independent work contributes to the formation of their professional competence and improves their language confidence.

Key words: independent work, professional foreign language competence, first-year students, methods, assessment, motivation.

УДК 378.04:81+62
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.26>

Гриців В.Б.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми. Ще задовго до повномасштабного вторгнення росія посилила кібератаки на держоргани, обороно-промисловий комплекс, інфраструктурні об'єкти, ІТ-мережі та ЗМІ в Україні.

Війна, яку розпочала і продовжує вести росія, щоденно показує, що боротьбу ведуть спеціалісти

усіх сфер та галузей. Величезну нішу тут займає саме кіберборотьба й кіберзахист. Наші фахівці та хакери-волонтери не лише успішно протистоять нападам, а й завдають дошкульних ударів у відповідь.

Проте маємо усвідомлювати: про остаточну перемогу наразі не йдеться. Саме тому, на часі

говорити про необхідність підготовки високваліфікованих фахівців у сфері кіберзахисту. За останні кілька років підхід роботодавців до нових працівників дещо змінився. Вимоги до практичних навичок кандидатів стали жорсткішими, при цьому суттєву роль у виборі найкращих претендентів стали відігравати їхні особистісні якості. Крім цього, змінилися пріоритети компаній у підготовці фахівців. З'явилася потреба саме у вузькопрофільних спеціалістах, котрі віртуозно володітимуть знаннями та навичками у своїй галузі. Обов'язковою вимогою до кандидатів на посаду є перш за все високий рівень володіння англійською мовою та дуже глибокі точкові знання [2].

Однак навички і знання з кібербезпеки не єдина вимога для успішної кар'єри в цій галузі. Здатність ефективно спілкуватися та працювати з міжнародними командами і партнерами також має велике значення. Іноземна мова, зокрема англійська, виступає ключовим інструментом для спілкування та обміну інформацією в глобальному кіберпросторі.

На даному етапі розвитку інформаційних технологій, студенти, які обирають спеціальність «Кібербезпека» повинні мати не тільки технічні навички, але і здатність читати, писати, слухати та розмовляти на іноземних мовах. Беззаперечним залишається той факт, що володіння професійною іноземною мовою на високому рівні дає студентам можливість швидко та ефективно знаходити інформацію в англомовних джерелах, вивчати актуальну літературу, брати участь у міжнародних конференціях і курсах з кібербезпеки, вивчати досвід іноземних спеціалістів та застосовувати його на практиці. Також, у сфері кібербезпеки важливо взаємодіяти з іншими країнами та організаціями. Знання іноземної мови полегшує спілкування та обмін інформацією з міжнародними партнерами. Враховуючи це, можемо стверджувати, що іноземна мова стає необхідним інструментом для успішної кар'єри у сфері кібербезпеки. Інтеграція навчання іноземної мови з курсами з кібербезпеки може сприяти формуванню комплексної та конкурентоспроможної освіти для студентів на цій спеціальності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Огляд літературних джерел показав, що досить велика кількість вчених досліджували проблематику самостійної роботи у процесі вивчення іноземної мови, а саме: М. Шепель вивчала роль самостійної роботи з іноземної мови у становленні майбутнього фахівця технічної спеціальності, науковці Я. Лютвієва, Л. Савицька – розвиток самостійної роботи студентів в процесі вивчення іноземної мови, Л. Савельєва – особливості організації самостійної роботи студентів на заняттях з іноземної мови, Т. Книш – Організацію самостійної роботи з іноземної мови студентів немовних

спеціальностей вищих навчальних закладів. Проте, залишається недостатньо вивченою проблема організації самостійної роботи як засіб формування професійної іншомовної компетентності у студентів спеціальності «Кібербезпека».

Мета даної статті. Проблемою, яку ми досліджуємо, є ефективність організації самостійної роботи студентів з кібербезпеки з метою покращення їхньої іншомовної компетентності. Мету даного дослідження вбачаємо у вивченні впливу організації самостійної роботи на розвиток іншомовної компетентності студентів спеціальності «Кібербезпека.» У нашій статті ми розглянемо теоретичні аспекти самостійної роботи студентів, методи організації такої роботи, результати дослідження та їх обговорення, а також висновки та рекомендації.

Виклад основного матеріалу. На жаль, сьогодні володіння іноземною мовою, що забезпечує навчально-наукове та професійне спілкування, часто розглядається як другорядне, таке, що базується на загальному володінні мовою. Проте, в зв'язку з тим, що ставлення до мови спеціальності поступово змінюється, видається велика кількість підручників та посібників, орієнтованих на професійне спілкування. Вивчаються такі підсистеми мови, як науковий стиль, усна наукова мова, лексико-граматичні особливості мови конкретної спеціальності.

Увага науковців зосереджується на модернізації підходів щодо формування іншомовної професійної компетентності, володіння якою дає змогу майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати міжмовну й міжособистісну комунікацію. Крім того, вільне спілкування іноземною мовою забезпечує можливості для створення ділових, професійних і культурних контактів, залучає студентів до світової культури, сприяє підвищенню загального культурно-професійного рівня розвитку особистості.

Володіння іноземними мовами – невід'ємна вимога до сучасного компетентнісного портфоліо майбутнього фахівця. З огляду на це в науково-педагогічному дискурсі активно використовується конструкція «іншомовна підготовка», що, з одного боку характеризує її, як ми зазначили, необхідною частиною професійної підготовки, а з іншого – маркує цей процес в освітній діяльності як окрему, хоча й обумовлену специфікою фаху, ланку.

Ми підтримуємо думку М. Шепель з приводу того, що однією з важливих умов покращання знань з іноземної мови є рання професійна спрямованість самостійної позааудиторної роботи студентів. Професійно орієнтоване вивчення англійської мови сприятиме: формуванню в студентів системності знань, динаміки мислення, творчих способів пізнавальної діяльності; розширенню можливості світосприйняття й світорозуміння; розвитку самостійності в накопиченні й осмисленні

нових знань і забезпеченню можливості їх використання в навчальних і реальних життєвих ситуаціях [3, с. 100].

Кількість годин відведених для вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах на даному етапі залишає бажати кращого, адже одного заняття в тиждень в жодному разі не є достатнім, щоб опанувати лексику необхідну для майбутніх спеціалістів “Кібербезпеки”, тим паче, що вивчення дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням” розрахована на 3 семестри і включає багато тем, які зовсім не пов’язані з професійною діяльністю. Саме тому, та кількість годин, яка відведена на самостійне вивчення повинна бути націлена на формування іншомовної професійної компетентності та водночас має бути добре організована.

Для того, щоб самостійна робота була ефективною, перш за все необхідно з’ясувати потреби студентів. На даному етапі, всіх студентів першого року навчання, на основі вхідного контролю, розділяють на підгрупи відповідно до рівня володіння мовою. Саме тому, можливим стає створити план роботи для кожної підгрупи. Зазвичай, на семестр відводиться вдвічі більше годин на самостійну роботу, ніж на аудиторну. До прикладу, кількість аудиторних годин для спеціальності “Кібербезпека” становить 30 годин, а самостійної роботи-60.

Отож, організацію самостійної роботи для студентів необхідно розпочати із ведення словника основних термінів, кожного разу, збільшуючи його на 20-30 термінів з перекладом на рідну мову. Після цього студент може створити короткі речення, використовуючи ці слова. Досить ефективним методом для розвитку професійної іншомовної компетентності є метод презентації. Студентам потрібно запропонувати створити коротку презентацію на тему кібербезпеки, використовуючи обмежений обсяг слів. Хорошою ідеєю також буде запропонувати інструкції до кожної із тем, щоб студентам було зрозуміліше, що від них очікують. Наприклад, вони можуть розповісти про Password Security: discuss the importance of strong passwords, password managers, and two-factor authentication, Types of Malware: Introduce common types of malware, such as viruses, worms, Trojans, and ransomware, and how they can be prevented, Social Engineering Attacks: Explain social engineering techniques like phishing, pretexting, and baiting, and provide tips on how to recognize and avoid them, Firewalls and Network Security: Describe the role of firewalls in protecting networks and devices from cyber threats. Потрібно чітко визначити кількість презентацій в одному семестрі у відповідності до кількості годин.

Ще одним ефективним етапом в самостійній роботі є відео або аудіо запис. Цікаве та захопливе завдання, адже студент не тільки досліджує інформацію на задану йому тему, а також має можливість бачити і чути правильність своєї вимови, переглядаючи або слухаючи себе у записі. Для виконання цього завдання студентам надаються нескладні теми для створення відео або аудіозапису. Це може бути коротке пояснювальне відео на одну із запропонованих тем: Security Tips for Safe Online Shopping: offer practical advice on secure online shopping practices, including recognizing safe websites and using secure payment methods, How to Recognize Phishing Emails: create videos demonstrating how to identify phishing emails, showcasing common signs and what to do when you receive one.

Для студентів із вищим рівнем володіння мовою, ефективним способом у вивченні професійної лексики вважаємо такі види роботи як інтерв’ю з однолітком та рецензія на статтю.

Щодо інтерв’ю, то студент отримує завдання провести інтерв’ю з однолітком (або кимось іншим на вибір) на тему кібербезпеки та записати це інтерв’ю. Це дозволить студенту вправлятися в діалозі іноземною мовою та вивчати професійну лексику.

Рецензія на статтю як засіб розвитку професійної комунікативної компетентності студентів кібербезпеки може бути дуже ефективним методом навчання, оскільки вона сприяє розвитку низки навичок і вмінь, які важливі для майбутніх професій у галузі “Кібербезпеки”. Студенти вчать шукати, аналізувати та вибирати інформацію для дослідження на власну ініціативу. Під час написання рецензії студенти натрапляють на нову термінологію та терміни, пов’язані з кібербезпекою, що допомагає розширити їхній словниковий запас у цій галузі.

Після того як сформовано план щодо організації самостійної роботи студентів, вважаємо, що слід створити систему контролю, тобто розробити систему оцінювання та звітності, щоб відстежувати прогрес студентів. Це може включати в себе оцінювання відомостей, здібностей до комунікації, а також практичних вмінь. Перш за все, потрібно розглянути можливість оцінки фінального продукту, який створюють студенти, наприклад, письмового есе, проекту, презентації, відео запису, тощо, відповідно до критерію оцінювання навчальної програми, в межах якої виконується самостійна робота.

Підтримуємо думку науковця К. Ярославцевої, яка вважає, що контроль самостійної роботи здійснюється при проведенні навчальних занять. Методика поточного контролю передбачає: тестування, усне опитування, обговорення доповіді, активний самоконтроль. Так як навчальний процес

орієнтується на активну самостійну роботу студентів є необхідним створення умов для їхнього самовиразу та саморозвитку, забезпечення відповідного освітнього середовища для формування їхньої особистої активності. Особистісна активність є основою активного відношення до знань, систематичності й наполегливості в навчанні та позитивних результатів [4, ст. 196].

Викладач, повинен заохочувати студентів до самооцінки своєї роботи. Вони можуть заповнювати анкети або самостійно оцінювати свій власний прогрес. Хорошою практикою вважаємо звіти або рефлексії, які студенти подають разом із своєю роботою. Це може включати відгуки про те, як вони працювали над завданням, які труднощі виникали та як вони їх подолали.

Проте, не менш важливою у процесі оцінки залишається міжособистісна взаємодія. Обговорення результатів між студентами або взаємна оцінка проектів може сприяти розвитку комунікативних навичок.

Безперечно, використання технологій є мабуть одним із найнезаангажованіших способів оцінити самостійну роботу студентів. Зараз існує велика кількість платформ та електронних журналів. Слід обирати інструменти та підходи, які найкраще підходять для вашого контексту та мети оцінювання. Окрім наявних у вищих навчальних закладах, наведемо приклади деяких, які можуть стати у нагоді як викладачам так і здобувачам вищої освіти.

Learning Management Systems – LMS. Барато університетів та навчальних закладів використовують LMS, такі як Moodle, Blackboard, або Canvas, для управління навчанням і оцінюванням. Вони дозволяють створювати онлайн завдання, тести, опитування та завдання для самостійної роботи студентів. Результати можуть автоматично записуватися в системі та аналізуватися.

Електронні журнали (ePortfolios). Студенти можуть створювати електронні портфоліо, в яких вони зберігають свої роботи, завдання та рефлексії. Це дозволяє їм показувати свій прогрес і власні досягнення. Викладачі можуть оцінювати ці портфоліо за допомогою спеціальних інструментів.

Системи оцінювання завдань (Assignment Assessment Systems). Деякі системи, такі як Turnitin або Gradescope, надають інструменти для зручного оцінювання і аналізу завдань та робіт студентів. Вони дозволяють проводити оцінювання в електронному форматі та зберігати результати [5].

Цілі будь-якої освіти успішно досягаються лише шляхом активної самостійної роботи та самоосвіти студентів. Саме вона здатна забезпечити постійне зростання професійної кваліфікації і самовдосконалення фахівця, сприяє вдосконаленню його стилю діяльності, спонукає до творчого пошуку.

Отже, завдання вищої школи – виховання спеціаліста, здатного постійно вдосконалювати свої професійні навички. Тому завдання викладача – не тільки передача студентам певної інформації, а насамперед навчання їх засобам самостійних дій для здобуття й осмислення нової інформації, практичного її застосування [1].

Ще однією проблемою, з якою часто стикаються викладачі іноземної мови у немовних вузах – це проблема мотивації студентів до виконання самостійної роботи з професійним мовним матеріалом.

Ця проблема постає з кожним роком все гостріше, особливо в умовах скорочення аудиторного часу на вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах технічного профілю. Ми повинні пам'ятати, що найперше, що впливає на мотивацію студентів-це викладач. Саме викладач сприяє мотивації, надихаючи своїх студентів на навчання іноземної мови через зацікавленість у кібербезпеці. Отож, що саме може зробити викладач у практичному плані, щоб мотивація завжди була присутня у самостійному вивченні іноземної мови.

– забезпечити можливості практики. Важливу роль відіграють практичні вправи, дискусії та рольові ігри, які допоможуть студентам використовувати свої мовні навички на практиці, зокрема у сценаріях, пов'язаних із сферою кібербезпеки.

– співпрацювати з іншими викладачами, які працюють із студентами схожих спеціальностей. Разом із викладачами іноземних мов можливо об'єднати зусилля в навчанні студентів та створити інтегровану програму.

– створити сприятливу атмосферу. Забезпечення студентів можливістю спілкуватися англійською мовою поза класом, наприклад, через клуби, семінари або інші мовні заходи стане хорошим мотиватором.

– підтримувати постійний зв'язок. Слід забезпечити можливість для студентів регулярно звітувати про свій прогрес та отримувати конструктивний фідбек.

Висновки. Отож, бачимо, що самостійна робота студентів грає ключову роль у вивченні іноземної мови для спеціальності «Кібербезпека». Це дозволяє студентам активно використовувати мову в реальних ситуаціях і покращувати свої навички. Використання практичних завдань, проектів та завдань з кібербезпеки у навчальний процес стимулює мотивацію студентів і сприяє вивченню іноземної мови в контексті їхньої майбутньої професійної діяльності. Беззаперечною залишається роль викладача у створенні структурованого навчального процесу та виборі ефективних методичних підходів для організації самостійної роботи студентів. Добре організована самостійна робота показує хороші результати уже

серед студентів-першокурсників після першого семестру навчання. Подальші дослідження вбачаємо у розробці методичних рекомендацій та практичного курсу для самостійного вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням студентами спеціальності “Кібербезпека”.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко Т. П. Сучасна концепція стратегічного маркетингу: організаційно-економічний механізм. Проблеми і перспективи розвитку банківської системи України. 2010. Вип. 29. С. 200–206.
2. Кібербезпека в Україні: шляхи розвитку та можливості. Укрінформ – актуальні новини України та світу. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-technology/3704093-kiberbezpeka-v-ukraini-slahi-rozvitku-ta-mozlivosti.html>
3. Шепель М. Самостійна робота з іноземної мови як передумова становлення майбутнього фахівця технічної спеціальності. *Молодий вчений* 2019. Т. 1, № 65. С. 98–100.
4. Ярославцева К. В. Самостійна робота студента в процесі вивчення іноземної мови. *Науковий вісник ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 30. С. 196-198.
5. Gradescope | Modern Grading & Assessment Platform. *Empower Students to Do Their Best, Original Work | Turnitin*. URL: <https://www.turnitin.com/productsgradescope>

УПРАВЛІНЬСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ВІЙСЬКОВОГО ПІДРОЗДІЛУ MANAGERIAL COMPETENCE OF A MILITARY UNIT COMMANDER

Стаття присвячена розгляду проблеми формування управлінської компетентності військовослужбовця як керівника підрозділу.

У статті розглянуто особливості реалізації положень компетентнісного підходу в освіті та можливість її формування в умовах вищого військового навчального закладу. Проаналізовано зміст понять «професійна» та «фахова компетентність»; розглянуто інші види компетентностей: інтелектуальну, ситуативну, соціальну, часову. Узагальнено види ключових компетентностей, які існують у закордонній практиці підготовки військовослужбовців.

Для визначення сутності управлінської компетентності керівника військового підрозділу розглянуто особливості його професійної діяльності та визначено поняття «управління» та «військове управління».

Визначено основні засоби, прийоми та елементи управління військовим підрозділом. Розкрито основні принципи прийняття управлінських рішень (законність, етичність, своєчасність, правомірність). Виокремлено функції керівника військового підрозділу (організаторську, виховну, військово-педагогічну, адміністративно-господарську, керівництва організацією служби військ) та надано їх характеристику. Обґрунтовано умови ефективності організаторської діяльності командира. Розкрито сутність та основні напрямки виховної діяльності керівника підрозділу. Наведено види військово-педагогічної діяльності керівника (організація бойової, психологічної і гуманітарної підготовки, навчання і виховання особового складу). Конкретизовано умови ефективності військово-педагогічної діяльності керівника військового підрозділу. Розглянуто сутність морально-психологічного забезпечення діяльності підрозділу як важливого чинника, що визначає ефективність виконання оперативно-службової діяльності та бойових завдань. Презентовано комплекс особистісних рис керівника військового підрозділу, що сприяють ефективному управлінню підлеглими.

На підставі узагальнення було визначено, що управлінська компетентність керівника військового підрозділу є складним соціо-професійним феноменом, який в структурі містить організаторську, комунікативну і лідерську складові, сформованість яких і визначає ефективність управлінської діяльності командира.

Ключові слова: управлінська компетентність, компетентнісний підхід, професійна компетентність, керівник, командир, вій-

ськовий підрозділ, військовослужбовці, особовий склад.

The article is devoted to the issue of managerial competence development of a serviceman as a unit leader.

The article examines the peculiarities of implementation of the competence approach in education and the ways to form it in a high military educational institution. The content of the concepts of "professional" and "occupational competence" has been analyzed; other types of competencies such as intellectual, situational, social and periodical have been studied as well. The types of key competencies that exist in foreign practice of military personnel training have been summarized.

To determine the essence of the managerial competence of a military unit commander, the peculiarities of his professional activities and concepts of "management" and "military management" have been defined.

The main means, techniques and elements of military unit management have been defined. The basic managerial decision-making principles (legality, ethics, timeliness, lawfulness) have been disclosed. The functions of a military unit commander (organizational, educational, military-pedagogical, administrative and economic, leading the organization of service) have been distinguished and characterized. The conditions for the effectiveness of a commander's organizational activity have been substantiated. The essence and main directions of commander's educational activity have been disclosed. The types of military-pedagogical activity of a manager (organization of combat, psychological and humanitarian training, training and education of personnel) have been given. The conditions for the effectiveness of military-pedagogical activity of the head of a military unit have been specified. The essence of moral and psychological support of a unit's activity as an important factor which defines effectiveness of operational and service activity and combat missions have been analyzed. A complex of personal traits of a head of a military unit, which contribute to effective management has been presented.

It has been summarized that managerial competence of a military unit commander is a complex social professional phenomenon; it comprises from organizational, communicational and leadership components, which formation determines the effectiveness of a commander's managerial activity.

Key words: managerial competence, competence approach, professional competence, manager, commander, military unit, servicemen, personnel.

УДК 355.457 (477)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.27>

Денисенко Є.В.,
ст. викладач кафедри психології та педагогіки
Національної академії
Національної гвардії України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах повномасштабного вторгнення РФ в Україну відбулися зміни вимоги до рівня розвитку управлінської компетентності керівників військових підрозділів. Ефективність управлінської діяльності у військових підрозділах визначається багатьма чинниками, але, в першу чергу, залежить від професійних і особистісних характеристик керівника,

які поєднуються у понятті «управлінська компетентність». За умов воєнного стану відповідно до службового становища і військового звання військовослужбовець може бути начальником або підлеглим стосовно інших військовослужбовців, а, отже, будь-який з них за певних умов і обставин може стати командиром (або начальником) підрозділу. Це означає, що розвитку управлінської

компетентності військовослужбовців як майбутніх керівників військового підрозділу доцільно приділяти увагу ще під час навчання у вищому військовому навчальному закладі.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій. Формування управлінської компетентності передбачає побудову освітнього процесу у ВВНЗ на засадах врахування положень компетентнісного підходу в освіті.

Проблему формування різних складових професійної компетентності, зокрема і управлінської, досліджували вітчизняні і зарубіжні вчені, зокрема, І. Бех, М. Бараболя, Н. Бібік, О. Діденко, Г. Ломакіна, В. Петрук, Л. Кочел, А. Мірошніченко, С. Сисоєва, І. Толок, О. Торічний, О. Федоренко, С. Уїддетт, С. Холлифорд, В. Ягупов та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Реалізація компетентнісного підходу означає його переорієнтацію на оволодіння практичними навичками і підвищення результативності у діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду відповідності сучасним вимогам суспільства і потребам професії, забезпечення спроможності випускника відповідати цим запитам, мати відповідний потенціал для практичного вирішення професійних і життєвих завдань, реалізації власного «Я» в професії, у певній соціальній структурі.

На підставі цього актуальним є оновлення змісту освіти та орієнтація його відповідно до нових викликів і сучасних потреб суспільства, інтеграція сучасних досягнень науки і досвіду провідних країн світу в освітню практику підготовки військовослужбовців, удосконалення змісту навчальних програм у контексті набуття відповідних життєвих та професійних компетентностей, розробка механізмів їх запровадження та моніторингу їх засвоєння [1, с. 4]. До життєвих компетентностей, які доцільно розвивати у військовослужбовців, можна виокремити соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні (інформаційно-комунікаційні), діяльнісно-творчі, саморозвитку і самоосвіти.

Мета статті – обґрунтувати і розкрити змістове наповнення управлінської компетентності керівника військового підрозділу.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід, як підкреслює С. Сисоєва, пріоритетним вважає не інформованість особи, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у різних професійних ситуаціях, у взаємовідносинах людей, у реальному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена родини, військовослужбовця, офіцера, командира. Авторка також звертає увагу, що компетентність як інтегрована здатність особистості починає формуватися у процесі навчання, але її становлення й розвиток відбувається у процесі практичної діяльності та неперервного навчання упродовж життя [7, с. 14].

І. Бех зазначає, що компетентнісно побудована освіта дає можливість забезпечити більш практично-професійну орієнтацію об'єктів навчання, що репрезентується у науковому понятті «компетентність» як певної єдності, де «наукова основа дії визначає логіку її практичного виконання та полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем і професійних задач» [1, с. 5].

П. Дзюба підкреслює, що «компетентнісний підхід виступає у ролі засобу індивідуалізації навчання, який передбачає перехід: від орієнтації на середнього військового фахівця до варіативності програми навчання; статистичної моделі знань до процесу розумового розвитку. Компетентнісний підхід дозволяє освіті бути гнучкою і рухомою як при виборі змісту навчальних дисциплін, так і під час організації освітнього процесу, дає можливість викладачеві індивідуально підходити до кожного курсанта» [3, с. 79]. Автор зазначає, що професійна компетентність виступає складним особистісним утворенням фахівця, яке формується на основі поєднання теоретичного навчання, практичної підготовки та набуття досвіду застосування знань, розвитку значущих особистісних якостей та досвіду, що у підсумку забезпечує високий рівень професійної самоорганізації [3].

Отже, можна сказати, що реалізація компетентнісного підходу в освіті спрямована на формування у майбутніх фахівців тих компетентностей, яких вимагає певна професійна діяльність під час навчання у ЗВО. Отже, професійну компетентність можна розглядати як комплекс професійних та особистісних характеристик фахівця, які мають значення для здійснення функцій у межах конкретної професії.

О. Федоренко підкреслює, що професійна компетентність фахівця правоохоронної галузі – це особистісний феномен, який починає формуватися в умовах ЗВО на підставі спеціально організованого освітнього процесу задля забезпечення набуття курсантами системи знань, професійних вмінь та досвіду їх самостійного застосування, що сприятиме ефективному виконанню професійної діяльності. Професійна компетентність є обов'язковою умовою професіоналізму фахівця [8].

Фахову компетентність випускника ВВНЗ В. Ягупов розглядає як «інтегральне фахове утворення, яке містить сукупність таких компонентів, які необхідні випускнику для успішного здійснення професійної діяльності як її творчого суб'єкта» [9].

У науковій літературі (І. Бех, Н. Бібік, С. Сисоєва та ін.) також виокремлюють й інші види компетентності, як-от: професійну (функціональну) компетентність (поєднує професійні

знання, уміння й досвід виконання професійних дій); інтелектуальну компетентність (здатність до аналітичного і критичного мислення, прояв комплексного підходу до виконання обов'язків); ситуативну компетентність (вміння корегувати дії відповідно до ситуації); часову компетентність (володіння вмінням раціонально планувати і розподіляти час при виконанні завдань); соціальну компетентність (поєднує комунікативні та інтеграційні здібності, уміння підтримувати відносини, впливати, працювати в команді, правильно сприймати й інтерпретувати чужі думки, вести діалог) [1; 2; 4; 7].

Оскільки йдеться про навчання і розвиток особистості майбутнього фахівця, що відбувається під час здобуття ним вищої освіти, слід зазначити, що одним із її результатів буде набуття людиною певного переліку компетентностей, необхідних для професійної діяльності. Нами акцентується увага на необхідності формування здатності офіцера Національної гвардії України здійснювати управлінську діяльність як складову його професійної компетентності, яка забезпечує ефективне управління військовим підрозділом під час воєнних дій при обороні держави.

У контексті професійної діяльності військовослужбовців виокремлюють й інші види професійної компетентності. А. Мірошніченко виокремлює фахові командирські компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників як сукупність знань, умінь, навичок, професійно-особистісних якостей, а також досвіду командирської діяльності, набутих у процесі фахової підготовки, що забезпечують здатність здійснювати командування (керівництво) підпорядкованим підрозділом шляхом використання наданих повноважень [5].

У дослідженні А. Мірошніченком було узагальнено види ключових компетентностей, які існують у закордонній практиці підготовки військовослужбовців:

– Німеччина: інтелектуальні знання та вміння; навчальна компетентність; методологічні та/або інструментальні; соціальні компетентності; ціннісні орієнтації;

– Франція: 1) функціональні (відповідають обраному фаху); 2) інструментальні та системні: аналіз та синтез; організація та планування, розробка і управління проектами; навчання, розв'язання задач, постановка задач; адаптація; управління інформацією; креативність. 3) комунікаційні: робота в команді (у т. ч. міждисциплінарна); лідерство; робота в міжнародному контексті; етичні зобов'язання; мови; комунікабельність; специфічні (спеціалізовані) компетенції – залежать від сфери діяльності

– Австрія: предметна компетентність; особистісна компетентність; соціальна компетентність; методологічна компетентність;

– Бельгія: функціональні компетентності; соціальні компетентності; мотиваційні компетентності; позитивне ставлення; здатність діяти та думати;

– Нідерланди: функціональна компетентність; здатність до самонавчання; упевненість та вміння обирати напрямок розвитку; уміння діяти в різних ситуаціях, застосувати різні альтернативи для дії, грати різні ролі; уміння розв'язувати проблеми; уміння залучати інших, уміння порівнювати, бути лояльними; уміння співпрацювати та знаходити творчі рішення;

– Фінляндія: пізнавальна компетентність; уміння оперувати в умовах змін та вмотивованість; соціальна компетентність; особистісні компетентності; творчі компетентності; педагогічні та комунікативні компетентності; адміністративні компетентності; стратегічні компетентності; уміння діяти одночасно в різних напрямках [5].

Як свідчить проведений аналіз наукових досліджень з підготовки військовослужбовців, формуванню управлінської компетентності не приділено належної уваги.

Для визначення сутності управлінської компетентності керівника військового підрозділу розглянемо особливості його професійної діяльності.

У директиві МОУ «Про завдання щодо подальшого розвитку системи військової освіти та вдосконалення підготовки військових фахівців» визначено основний орієнтир при переході на нову схему підготовки фахівців із вищою військовою освітою – підвищення рівня військово-професійної підготовленості випускників, реалізація повною мірою вимог військової служби, особливо з погляду формування у випускників управлінських, командних, виховних і методичних компетентностей.

При формуванні управлінської компетентності військовослужбовців важливо враховувати, що одним із принципів побудови і керівництва у ЗСУ є єдиноначальність. Відповідно до статутів ЗСУ вона полягає:

– у наділенні командира (начальника) всією повнотою розпорядчої влади стосовно підлеглих і покладанні на нього персональної відповідальності перед державою за всі сторони життя та діяльності військової частини, підрозділу і кожного військовослужбовця;

– наданні командирів (начальників) права одноособово приймати рішення, віддавати накази;

– забезпеченні виконання зазначених рішень (наказів), виходячи із всебічної оцінки обстановки та керуючись вимогами законів і статутів ЗСУ.

Це означає, що від правильності, адекватності, своєчасності управлінських рішень керівника військового підрозділу залежить не тільки ефективність виконання бойових завдань, а й збереження життя військовослужбовців в цілому.

В. Петренко визначає поняття «управління» у контексті військової діяльності як «сукупність взаємозалежних функцій, які реалізуються органами військового управління для безпосереднього впливу на об'єкт управління з метою досягнення кінцевої мети» [6, с. 19–21]. Автор конкретизує, що прийняті командиром управлінські рішення повинні бути: цілеспрямованими; своєчасними; несуперечливими; правомочними. Також визначає, що управління здійснюється шляхом застосування командиром різних засобів впливу на особистість та колектив підрозділу (цілі, мотивацію, взаємодію, психологічний стан) з урахуванням ситуації та реального психоемоційного стану підлеглих, знання ступеня відхилення їхньої емоційної стійкості від оптимального рівня задля її корекції.

Отже, командир підрозділу здійснює військове управління, а саме, спрямований вплив на особистість воїна, військовий колектив або окремі соціально-психологічні процеси, що відбуваються в ньому, з метою зміни їхнього стану або надання їм нових якостей, що сприяють реалізації вирішення і досягнення поставлених цілей.

Основними засобами управління і впливу на діяльність підлеглих є: наказ, вимога, вказівки, роз'яснення мети і значущості оперативно-службової діяльності, своєчасне уточнення завдань оперативно-службової діяльності і постановка додаткових завдань. Елементами управління є: ініціативність, уміння працювати з інформацією, аргументація своєї позиції, прийняття рішень, вирішення конфліктів, критичний аналіз [6].

Як свідчать результати аналізу науково-педагогічної літератури (І. Толок, С. Тюрин, В. Ягупов, О. Яскевич) та практичний досвід, кожне управлінське рішення повинне відповідати таким принципам, як: законність, етичність, своєчасність. Принцип законності полягає в тому, що саме законом (підзаконними нормативними актами) устанавлюються і регулюються правові основи здійснення командирської діяльності. Принцип етичності забезпечується дотриманням вимог Статутів щодо питань взаємодії з підлеглими, високими моральними якостями майбутніх офіцерів НГУ, загальнолюдськими цінностями, етичними правилами та кодексами. Дотримання принципу своєчасності пов'язано із швидкістю прийняття керівником рішення при зміні ситуації, коли необхідно корегувати раніше ухвалені рішення. Реалізація цього принципу передбачає мобілізацію знань, умінь, емоційних та вольових зусиль, контроль поведінкових реакцій для забезпечення виконання нових рішень.

Враховуючи аналіз практики здійснення управлінської діяльності, що представлений в роботі В. Петренка [6], зміст діяльності командира підрозділу передбачає виконання ним таких функцій (видів діяльності): організаторської,

виховної, військово-педагогічної, адміністративно-господарської, керівництва організацією служби військ тощо.

Розглянемо характеристики вказаних видів діяльності керівника підрозділу. Організаторська діяльність (функція) командира передбачає: планування, упорядкування і регулювання роботи підлеглих (офіцерів, прапорщиків, сержантів); прийняття рішень, контроль, перевірку виконання і надання практичної допомоги. Для здійснення організаторської діяльності командир повинен володіти такими організаторськими якостями і здібностями: самостійним і творчим складом розуму; ініціативою; вимогливістю; упевненістю; умінням правильно оцінювати можливості людей; умінням налагоджувати їхню спільну роботу і правильно будувати взаємини з ними.

У військово-педагогічній літературі (В. Петренко, О. Тимофєєва, І. Толок, О. Торічний, В. Ягупов) виокремлюють такі психолого-педагогічні умови ефективності організаторської діяльності командира: а) чітка постановка завдань з урахуванням якостей виконавців і можливостей підрозділу; б) надання ініціативи підлеглим у межах повноважень; в) постійного безпосереднього спілкування з підлеглими, стимулювання і мобілізація на виконання завдань, які стоять перед підрозділом; г) моніторинг виконання завдань у поєднанні з практичною допомогою; д) цілеспрямованість, рішучість і наполегливість у подоланні перешкод при виконанні поставлених завдань; е) вивчення особистих потреб підлеглих, урахування їх соціальних інтересів і вимог.

Отже, вказаний перелік видів діяльності керівника військового підрозділу можна визначити як організаційну складову управлінської компетентності.

сутність виховної діяльності командира полягає в тому, що він: а) активно і послідовно проводить у життя державну політику, забезпечує соціальну захищеність військовослужбовців, підтримку їх соціального статусу; б) згуртовує військовий колектив, проводить роботу з попередження конфліктів, з підвищення культури міжнаціонального спілкування, створення позитивного психологічного клімату в підрозділі; в) здійснює інформування з питань діяльності підрозділу, патріотичне виховання, культурно-просвітницьку, спортивну та дозвілєву роботу в підрозділі; г) співпрацює і спрямовує роботу сержантів і активу, навчає їх форм і методів виховної роботи; д) особисто вивчає потреби і запити підлеглих, здійснює індивідуально-виховну роботу з кожним військовослужбовцем.

Командир підрозділу здійснює військово-педагогічну діяльність: він відповідає за організацію бойової, психологічної і гуманітарної підготовки, навчання і виховання особового складу [5].

Бойова і гуманітарна підготовка являє собою процес особливим чином організованої педагогічної взаємодії командира і військовослужбовців з метою формування в них бойової майстерності (професійних знань, умінь і навичок), розвитку ідейних, морально-бойових, психологічних і фізичних якостей, необхідних для підтримання постійної бойової готовності й успішного здійснення оперативно-службової діяльності.

Досягнення результатів військово-педагогічної діяльності відбувається за умов володіння командиром методами і засобами психолого-педагогічного впливу, а саме: передачу, повідомлення інформації (розповідь, роз'яснення, демонстрація); стимулювання дисциплінованості підлеглих (заохочення, підтримка, підбадьорювання, змагання, висування вимог, покарання та ін.); активізація навчально-професійної діяльності підлеглих задля підвищення їхньої бойової майстерності; вплив на мотивацію підлеглих щодо формування сумлінного та відповідального ставлення до виконання навчальних і бойових завдань; систематичний облік, контроль діяльності підрозділу і самоконтроль власної психолого-педагогічної діяльності щодо її ефективності та корекції.

Для успішного виконання завдань психолого-педагогічної діяльності командир повинен знати: мету, завдання, принципи і закономірності навчання і виховання дорослих; психологічні прийоми та засоби впливу на особистість і військового колективу; етапи та умови формування навичок і звичок; уміти обирати і застосовувати: методи і прийоми передачі знань (наочність, відеоматеріали, цікаві приклади, мультимедійні засоби та ін.) та формування умінь і навичок (метод вправ, практичних завдань та ін.); враховувати індивідуальні особливості кожного воїна і колективу в цілому; використовувати виховний потенціал колективу, вплив суспільної думки і позиції активу підрозділу на окремих підлеглих; володіти якостями військового педагога (педагогічна спостережливість, увага, професійне мислення, уява, культура мовлення, самовладання і самоконтроль, тактовність тощо).

Важливим напрямком військово-педагогічної діяльності командира є морально-психологічне забезпечення діяльності підрозділу, оскільки саме від морально-психологічного стану військовослужбовців залежить ефективність виконання оперативно-службової діяльності та бойових завдань.

Морально-психологічне забезпечення оперативно-службової діяльності – це комплекс організаційних, виховних і соціально-психологічних заходів, які організує і здійснює командир підрозділу (іноді – спільно з працівниками інших служб), які спрямовані на створення сприятливих умов для воєнно-професійного навчання і підтримки позитивного морально-психологічного стану

особового складу, формування у нього свідомого, патріотично налаштованого ставлення до несення служби з метою надійного збройного захисту Вітчизни від агресора.

Узагальнюючи вище викладене можна зробити висновок, що реалізація вказаних функцій можлива за умов розвинутої комунікативної складової управлінської компетентності керівника військового підрозділу.

Важливим чинником ефективного здійснення управлінської діяльності є особистість керівника військового підрозділу, власне його особистісні характеристики та здібності. Зокрема, такими характеристиками є: моральні риси (чесність, справедливість, порядність, вимогливість до себе та інших тощо), емоційні риси (чуйність, співчуття, доброзичливість, рефлексія та ін.), інтелектуальні риси (допитливість, ерудованість, критичність мислення, винахідливість та ін.), волюві (самостійність, цілеспрямованість, рішучість, відповідальність, дисциплінованість, сміливість). На нашу думку, доречним є виокремлення такого поняття як «командирська відповідальність», зміст якої полягає у здатності командира підрозділу відповідати не лише за власні дії, але й за дії всіх підлеглих, а також за їх життя, безпеку, моральний, психоемоційний стан, стан здоров'я тощо. Вказаний перелік особистісних рис керівника військового підрозділу можна визначити як лідерську складову компетентності, яка забезпечує здійснення управлінської діяльності військового підрозділу.

Висновок. Управлінська компетентність керівника військового підрозділу є складним соціо-професійним феноменом, який передбачає володіння значною кількістю знань та вмінь (психологічних, педагогічних, військово-професійних та ін.), мати розвинуті здібності (організаційні, комунікативні, розумові та ін.) та сформовані особистісні якості (лідерські, моральні, емоційні, волюві, інтелектуальні). Отже, вважаємо, що в структурі управлінської компетентності керівника військового підрозділу можна виокремити організаторську, комунікативну і лідерську складові, сформованість яких і визначає ефективність управлінської діяльності командира.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 1/2. С. 3–12.
2. Бібік Н. В. Компетенції. *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 409–410.
3. Дзюба П. М. Професійне становлення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах особистісно орієнтованого навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2011. 166 с.
4. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

5. Мірошніченко А. А. Методика формування фахових командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення загальновійськових дисциплін: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. Харків, 2018. 284 с.

6. Петренко В. М. Методика виховної роботи у військових підрозділах. URL: <http://uchebnik-online.net/book/338-metodika-vixovnoyi-roboti-u-vijskovix-pidrozdilax-metodichka-petrenko-vm/14-31-zmist-upravlinskoji-diyalnosti-koman-dira.html>

7. Сисоєва С. О. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу. URL:

elibrary.kubg.edu.ua/11033/1/Sysoeva%20S.A.%202015.pdf.

8. Федоренко О. І. Сучасні тенденції удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів поліції. *Новий колегіум*. 2016. № 4. С. 46–52.

9. Ягупов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти. *Модернізація професійної освіти і навчання* : збірник наук. праць. Київ : ІПТО НАПН України, 2012. Вип. 2. С. 45–59.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В АДАПТАЦІЙНО-ІГРОВИЙ ЦИКЛ НАВЧАННЯ

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL FOR THE APPLICATION OF AN INDIVIDUAL APPROACH IN THE ADAPTATION-GAME CYCLE OF LEARNING

Авторами розглядається важливість ролі вчителя початкових класів у процесі адаптації першокласників. Проаналізовано нормативно-правові документи, в яких зазначається, що навчання в початковій школі поділено на два цикли та зокцентовано увагу на значущості адаптаційно-ігрового періоду. Доведено, що здобувач закладу вищої педагогічної освіти має бути спроможним ураховувати специфіку професійної діяльності в умовах циклічності навчання в початковій ланці. Одним із напрямів такої підготовки визначено застосування індивідуального підходу в адаптаційно-ігровому періоді навчання в початковій школі, що дозволить враховувати унікальність особистості кожної дитини. Авторами зазначено, що адаптаційно-ігровий цикл в Новій українській початковій школі спрямований на забезпечення комфортного та успішного старту дітей, а врахуванню індивідуальних потреб сприятиме застосування індивідуального підходу у навчанні. Визначено, що індивідуальний підхід у навчанні є методологічним підходом, який передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного учня з метою забезпечення його успішного розвитку і навчання. Обґрунтовано, що майбутні вчителі початкових класів мають бути ознайомлені як з особливостями адаптаційно-ігрового періоду, так із застосуванням індивідуального підходу. Важливими аспектами підготовки вчителя початкової школи до застосування індивідуального підходу визначено такі: поглиблення теоретичних знань про індивідуальні особливості дітей шести-семирічного віку та їх врахування в освітньому процесі; формування практичних умінь розпізнавати індивідуальні особливості дітей і на цій основі розробляти індивідуальну освітню траєкторію учня; формування вмінь створювати комфортне та безпечне освітнє середовище, що сприятиме врахуванню індивідуальних особливостей дітей; застосування набутих знань та вмінь під час педагогічної практики. Результатом такої підготовки має бути усвідомлення майбутніми вчителями початкових класів того, що індивідуальний підхід допомагає створити навчальне середовище, в якому кожен учень може досягнути свого потенціалу та розвинути власні здібності.

Ключові слова: професійна підготовка, адаптаційно-ігровий цикл, індивідуальний підхід.

The authors consider the importance of the role of primary school teachers in the process of adaptation of first-graders. The regulatory documents are analyzed, which indicate that primary school education is divided into two cycles and emphasize the importance of the adaptation and play period. It is proved that an applicant for a higher pedagogical education institution should be able to take into account the specifics of professional activity in the conditions of cyclical education in the primary school. One of the directions of such training is the use of an individual approach in the adaptation and game period of primary school education, which will allow to take into account the uniqueness of each child's personality. The authors note that the adaptation and game cycle in the New Ukrainian Primary School is aimed at ensuring a comfortable and successful start for children, and the application of an individual approach to learning will contribute to the consideration of individual needs. It is determined that an individual approach to learning is a methodological approach that involves taking into account the individual characteristics of each student in order to ensure their successful development and learning. It is substantiated that future primary school teachers should be familiarized with both the peculiarities of the adaptation and game period and the use of an individual approach. Important aspects of preparing primary school teachers to apply an individual approach are as follows: deepening theoretical knowledge about the individual characteristics of children aged six to seven years and their consideration in the educational process; developing practical skills to recognize the individual characteristics of children and, on this basis, develop an individual educational trajectory of a student; developing skills to create a comfortable and safe educational environment that will help to take into account the individual characteristics of children; applying the acquired knowledge and skills. The result of such training should be the realization by future primary school teachers that an individualized approach helps to create a learning environment in which each student can reach their potential and develop their own abilities.

Key words: professional training, adaptation and game cycle, individual approach.

УДК 378.093.5.011.3-051:373.3]:
[373.3.091.33:37.04]
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.28>

Зубцова Ю.Є.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти
Запорізького національного
університету

Бородей А.А.,
студентка ІІ курсу магістратури
факультету соціальної педагогіки
та психології
Запорізького національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема формування професійних умінь і навичок є однією з актуальних проблем, що постала у зв'язку з перебудовою національної системи освіти в контексті її демократизації, гуманізації, формування творчої, всебічно розвиненої, компетентної особистості, носія національних та

загальнолюдських цінностей. Вчитель початкових класів закладає фундамент освіти і від того, наскільки успішно пройде процес адаптації першокласників залежить ефективність їхнього подальшого навчання. Традиційно у педагогічній теорії та практиці особлива увага приділялась проблемі адаптації першокласників, оскільки вступ дитини

до школи є важливим та, водночас, складним процесом, який спричиняє суттєві зміни в її житті й розвитку. Саме тому у Концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа» та Державному стандарті початкової освіти навчання поділено на два цикли, перший з яких називається адаптаційно-ігровим та передбачає специфічні умови навчання не тільки для першокласників, а й для учнів других класів. Така циклічність початкової освіти показує з одного боку значущість успішної адаптації, а з іншого важливість наступності у формах та методах навчання закладу дошкільної освіти та початкової ланки, з метою формування у дітей позитивної мотивації, зацікавленості та бажання вчитися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів піднімалися у працях таких науковців як: В. Андрущенко, Н. Бібік, Л. Бірюк, Н. Гузій, І. Зязюн, Н. Козакова, Н. Кузьміна, Л. Коваль, О. Кучерявий, С. Мартиненко, О. Онопрієнко, О. Пехота, Р. Пріма, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова, Ю. Шаповал та інші. Різні аспекти адаптації першокласників до школи розглядалися у працях Т. Байбари, Н. Бібік, М. Богдановича, А. Богуш, М. Вашуленка, Н. Гавриш, Н. Коваль, Л. Кочиної, Т. Піроженко, Р. Пріми, О. Проскури, О. Савченко, О. Сухомлинської, Т. Фадєєвої та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зміни, які відбуваються в системі початкової освіти України, зумовлюють нове соціальне замовлення на вчителя, здатного до інноваційної професійної діяльності. Це, у свою чергу, потребує перегляду пріоритетів у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, відповідно до реалізації ідеї гуманістичної педагогіки та впровадження Державного стандарту початкової освіти. Здобувач закладу вищої педагогічної освіти має бути спроможним ураховувати специфіку професійної діяльності в умовах циклічності навчання в початковій ланці. Одним із напрямів такої підготовки вбачаємо у вмінні застосовувати індивідуальний підхід в адаптаційно-ігровий період, що дозволить враховувати унікальність особистості кожної дитини.

Мета статті обґрунтувати важливість запровадження індивідуального підходу в адаптаційно-ігровий період навчання в початковій школі та визначити шляхи підготовки майбутніх учителів початкових класів до його реалізації.

Виклад основного матеріалу. Від професійної підготовки вчителя початкових класів залежить ефективність освітнього процесу молодших школярів. Саме тому випусник закладу вищої педагогічної освіти має бути готовим до постійного оновлення змісту освіти, вдосконалення способів професійної діяльності, оволодіння сучасними

технологіями, формами, методами та прийомами навчання.

Загалом, поняття «підготовка» означає формування та збагачення знань і навичок, необхідних людині для належного виконання конкретних завдань. Підготовка також включає досвід, отриманий у процесі навчання та практичної діяльності. В свою чергу професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи є складним та цілеспрямованим процесом оволодіння професійними знаннями і навичками та вміннями використовувати їх як для роботи в початковій школі, так і в науково-дослідній роботі [6, с. 146].

Як зазначає Б. Бричок, розвиток професійних компетентностей майбутніх учителів початкових класів є складним, багатоетапним процесом професійно-особистісного розвитку, ефективність якого визначається наявністю у випусника ЗВО професійно-позитивного світогляду, характеристик, які визначаються на основі оцінки сформованості професійних знань і вмінь фахівця, ставлення до обраної професії, що обумовлюють його здатність задовольняти як особисті духовні та матеріальні потреби, так і вимоги суспільства [1, с. 17]. Такі вимоги з одного боку обумовлені Концептуальними засадами реформування середньої освіти «Нова українська школа» та Державним стандартом початкової освіти, а з іншого Професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (з дипломом молодшого спеціаліст) та Стандартами вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта. Так, серед 15 професійних компетентностей до вчителя, визначених у Професійному стандарті для створення сприятливих умов під час адаптаційно-ігрового періоду, на нашу думку, важливими є такі:

- психологічна, що передбачає здатність визначати і враховувати в освітньому процесі індивідуальні та вікові особливості;
- здоров'язбережувальна – здатність організувати безпечне освітнє середовище;
- організаційна – здатність організувати різні види діяльності;
- інноваційна – здатність використовувати інновації в освітньому процесі та ін. [4]

В Стандарті вищої освіти за спеціальністю Початкова освіта для першого (бакалаврського рівня) серед фахових компетентностей є здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів та здатність до добору оптимальних форм, методів, технологій та засобів формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у процесі вивчення освітніх галузей, що також є необхідними

для здійснення професійної діяльності в адаптаційно-ігровий період [5].

Загалом адаптаційно-ігровий цикл навчання в Новій українській початковій школі є важливим етапом у навчальному процесі для молодших школярів. Цей період спрямований на забезпечення комфортного та успішного старту дітей. Особливості адаптаційно-ігрового періоду в Новій українській початковій школі включають в першу чергу застосування гри як провідного методу навчання, що допомагатиме учням 1 та 2 класів відчувати радість та позитивні емоції від навчання, дозволять здійснити відкриття нових знань через практичний досвід та полегшать адаптаційний процес. Застосування гри надає дітям можливість бути активними учасниками навчального процесу. До того ж гра сприяє розвитку креативності, соціальних навичок (спілкування, співпраця, взаємодія), навичок спілкування, формує позитивне ставлення до навчання, розвиває емпатію. Крім того гра дозволяє вчителю адаптувати навчальний матеріал у відповідності до індивідуальних потреб кожного учня, з урахуванням їхніх особливостей.

Врахуванню індивідуальних потреб сприятиме і застосування індивідуального підходу у навчанні, що особливо є цінним в адаптаційний період. Індивідуальний підхід у навчанні є методологічним підходом, який передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного учня з метою забезпечення його успішного розвитку і навчання [2, с. 47]. Особливого значення таких підхід має під час запровадження воєнного стану і, відповідно, навчання, яке може здійснюватися в онлайн та / або змішаному форматі, а також навчанні дітей, які знаходяться за кордоном та здобувають очну освіту в країні перебування. Також застосування індивідуального підходу необхідно для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, майбутні вчителі початкових класів мають бути ознайомлені з особливостями адаптаційно-ігрового періоду загалом та із застосуванням одного із ефективних підходів професійної діяльності в межах цього періоду, а саме, індивідуального, зокрема. Підготовку майбутніх учителів початкових класів до роботи з першокласниками в адаптаційно-ігровий період вслід за П. Ігнатенко розглядаємо як цілісний процес формування системи знань і вмінь у студентів, необхідних для цієї діяльності [3, с. 119]. А результат підготовки, з-поміж іншого, вбачаємо у вмінні застосовувати індивідуальний підхід у роботі з учнями 1-2 класів.

Важливими аспектами підготовки вчителя початкової школи до застосовування індивідуального підходу вважаємо такі:

1) поглиблення теоретичних знань про індивідуальні особливості дітей шести-семирічного віку та їх врахування в освітньому процесі;

2) формування практичних умінь розпізнавати / діагностувати індивідуальні особливості дітей і на цій основі розробляти індивідуальну освітню траєкторію учня, а, за потребою, індивідуальний навчальний план та індивідуальну програму розвитку;

3) формування вмінь створювати комфортне та безпечне освітнє середовище, що сприятиме врахуванню індивідуальних особливостей дітей;

4) застосування набутих знань та вмінь під час педагогічної практики.

Теоретичні знання щодо індивідуального підходу студенти можуть здобувати у межах фахових дисциплін циклу обов'язкової професійної підготовки, вибіркового дисциплін або спецсеминарів. Так, майбутні вчителі мають усвідомити, що індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для адаптації дитини до школи, розвитку її пізнавальних здібностей, захоплення і талантів, а для реалізації принципів індивідуального підходу педагогу потрібно уміти проникати у внутрішній світ дитини. Основою індивідуального підходу в адаптаційно-ігровий період має бути увага та любов вчителя, а також підтримання діалогу у спілкуванні з дитиною [3, с. 120]. Отже, реалізація індивідуального підходу залежить від особистісних особливостей педагога, його педагогічної позиції, культурно-педагогічного рівня.

В ході практичних занять на фахових дисциплінах та в межах педагогічної практики важливо сформувати у студентів вміння планувати освітні цілі з урахуванням сфери потенційного розвитку кожної дитини; розробляти навчальні завдання з урахуванням власних спостережень за діяльністю дітей; використовувати результати спостережень та інших емпіричних методів (анкетування, тестування) для оцінки індивідуальних успіхів кожного учня [2, с. 35].

Під час вивчення дисциплін, які охоплюють психологічну підготовку майбутніх вчителів, варто зосередити увагу студентів на методах діагностики потреб та особливостей учнів.

В результаті такої підготовки, майбутні вчителі початкових класів мають усвідомити, що індивідуальний підхід допомагає створити навчальне середовище, в якому кожен учень може досягнути свого потенціалу та розвинути власні здібності. Він сприятиме більш успішному навчанню, розвитку особистості та формуванню позитивного ставлення до навчання.

Висновки. Реформування змісту початкової освіти має розпочинатися з підготовки вчителів, підвищення їхньої професійної компетентності загалом та підготовки до реалізації індивідуального підходу до дітей в адаптаційно-ігровий період зокрема, оскільки індивідуальний підхід у навчанні позитивно сприятиме розвитку особистості молодшого школяра та полегшить процес адаптації до

навчання у школі. Підготовці майбутніх вчителів до діяльності в адаптаційно-ігровий період сприятиме: поглиблення теоретичних знань про індивідуальні особливості дітей шести-семирічного віку та їх врахування в освітньому процесі; формування практичних умінь розпізнавати індивідуальні особливості дітей і на цій основі розробляти індивідуальну освітню траєкторію учня; формування вмінь створювати комфортне та безпечне освітнє середовище; застосування набутих знань та вмінь під час педагогічної практики. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці критеріїв, показників та рівні сформованості готовності майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності в адаптаційно-ігровий період.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бричок Б. Професійне становлення майбутніх педагогів. *Початкова школа*. 2019. № 11. С. 17-18.
2. Ігнатенко Н. Новій школі – учитель нового типу. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 5. С. 34-36.
3. Ігнатенко П. Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 118-123.
4. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ № 2736 Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
5. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Ступінь – бакалавр. Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка. Спеціальність – 013 Початкова освіта: наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 р. № 357. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>
6. Ушмарова В. В. Формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти : монографія. Харків : Видавець Рожко С. Г., 2016. 400 с.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ЗМІСТ ОСВІТИ У МЕДИЧНИХ ВИШАХ COMPETENCY-BASED APPROACH AS THE CONTENT OF EDUCATION IN HIGHER MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті розглядається компетентнісний підхід як такий вид змісту освіти, що передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вміння пристосовуватися до швидкоплинних подій тощо.

Мета статті – розглянути можливості формування базових професійних та особистісних компетенцій в процесі підготовки студентів вищих медичних закладів освіти. Компетентнісний підхід зосереджується на результаті освіти, на розвитку здібностей особи діяти в різноманітних проблемних ситуаціях. У теорії компетентнісного підходу виділяють два базових поняття: компетенція і компетентність, при цьому компетенція розглядається як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, котрі задаються щодо певних предметів і процесів, а компетентність співвідноситься з володінням чи процесом оволодіння особою відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до неї чи до предмету діяльності.

Компетентність – інтегральна якість особистості, котра характеризує здатність вирішувати завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, використовуючи знання, навчальний і життєвий досвід, цінності та здібності. Компетенція – це знання, вміння, навички, які використовуються при виконанні певного виду діяльності, тому компетенції складають основу компетентності. У структурі компетентності виокремлюється чотири блоки, які представляють взаємозв'язок компетентності із компетенціями: загальна професійна компетентність, спеціальна професійна компетентність, загальна соціально-психологічна компетентність, спеціальна соціально-психологічна компетентність.

Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті майбутніх медиків сприятиме підготовці кваліфікованого, конкурентного фахівця, здатного до ефективної роботи на рівні світових стандартів, підготовленого до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, студенти-медики, професійна компетентність, особистість.

The article highlights the competency-based approach as a type of educational content that involves a holistic experience in solving life problems, performing key functions, social roles, the ability to adapt to fast-moving events, etc.

The purpose of the article is to consider the possibilities of basic professional and personal competencies formation in the process of training students at higher medical educational institutions.

The competency-based approach focuses on the result of education, on the development of person's abilities to act in various situations. In the theory of the competency-based approach, two basic concepts are distinguished: competence and competency; competence is considered as a set of interrelated personality qualities specified in relation to certain objects and processes, and competence correlates with the possession or process of mastering a special competency containing personal relation to it or the subject of activity.

Competence is an integral quality, which characterizes the ability to solve problems and tasks that arise in real life situations, using knowledge, experience, values and proclivities. Knowledge, skills, and abilities constitute competence in performing a certain type of activity; therefore, competencies form the basis of competency. Four blocks are clearly distinguished representing the relationship of competency with competences: general professional competence, special professional competence, general social-psychological competence, special social-psychological competence.

The implementation of the competency-based approach in the professional education of future doctors will contribute to the training of a qualified, competitive specialist, capable of effective work at the level of world standards, prepared for constant professional growth, social and professional mobility.

Key words: competency-based approach, competence, competency, medical students, professional competence, personality.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.29>

Ісаєва О.С.,

докт. пед. наук,
професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти Інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка», професор кафедри латинської та іноземних мов Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

Єрченко О.В.,

канд. філол. наук,
ст. викладач кафедри латинської та іноземних мов Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

Милик О.В.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри латинської та іноземних мов Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

Постановка проблеми у загальному вигляді. У наш час сучасне суспільство потребує кваліфікованих фахівців сфери охорони здоров'я, здатних швидко і якісно досягати поставлених професійних цілей в умовах пандемій чи воєнного стану, котрі динамічно змінюються. Саме фахівці-медики повинні володіти методами вирішення численних професійних завдань якісно і швидко, тому особливого значення в характеристиці конкурентоздатного фахівця стають його професійні та особистісні компетенції. Власне тому компетентнісний підхід дозволяє розглядати такий вид змісту освіти, що не зводиться до знаннєво-орієнтованого

компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових (що відносяться до багатьох спеціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій, вміння пристосовуватися до швидкоплинних подій тощо. Знання, при цьому, не виходить за межі структури освіченості особистості, а виконують в ній підпорядковану, орієнтуючу роль.

Мета статті – розглянути можливості формування базових професійних та особистісних компетенцій в процесі підготовки студентів вищих медичних закладів освіти.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання:**

– схарактеризувати процес формування професійних та особистісних компетенцій у студентів при підготовці фахівців медичних спеціальностей;

– визначити роль компетенцій для подальшої кар'єри студентів-медиків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Низка науковців займаються питаннями компетентнісного підходу: І. Драч, П. Бачинський, Н. Бібік, Г. Гавришак, І. Гудзик, Н. Дворнікова, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, О. Ситник, Г. Терещук, Н. Фоменко; застосування компетентнісного підходу з метою удосконалення системи освіти вивчають: В. Аніщенко, В. Бездухов, В. Болотов, М. Волошина, Т. Добутько, І. Зимня, А. Маркова, О. Овчарук; формування професійної компетентності означено І. Бондаренко, Н. Босак, О. Вознюк, Л. Голованчук, І. Дроздова, О. Дубасенюк, А. Журавльова, Л. Карпова, С. Козак, М. Левківський, О. Мамчич, А. Маркова, Г. Мельниченко, О. Палій, О. Пометун, С. Савельєва, Н. Саєнко, Л. Шевчук.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі компетентнісного підходу, виокремлює його гуманітарність, яка виражається у зверненні до особистості, її якостей, прав та інтересів. Даний підхід безпосередньо пов'язаний з ідеєю всебічної підготовки і виховання студента не лише як фахівця, професіонала власної справи, але і як особистості та учасника колективу і соціуму. Тому проблеми особистості та пошуки їх подолання на шляху до досконалості і передбачають гуманітарність в педагогічній діяльності у процесі підготовки майбутніх лікарів.

Як відомо, метою гуманітарної освіти є не лише передача сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, але і розвиток світогляду, міждисциплінарного чуття, здібностей до індивідуальних креативних рішень, до самонавчання і самоосвіти, а також формування гуманістичних цінностей, асертиності і рефлексії. Адже майбутні лікарі, обираючи свій нелегкий і надзвичайно відповідальний професійний шлях, повинні усвідомлювати мотиви й цілі своєї діяльності та своїх вчинків, визначити життєву позицію й пріоритети вже з перших років навчання. Тому науковець Н. Бібік вдало наголошує на необхідності переходу в підготовці майбутніх медиків «з процесу на результат в діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії» [1, с. 47].

Отже, проведений аналіз поняття «компетентнісний підхід» засвідчує, що він зосереджується на результаті освіти, на розвитку здібностей особи

діяти в різноманітних проблемних ситуаціях. Саме розвиток даних здібностей і є завданням освітніх медичних закладів. Зазначаємо, що дослідження В. Андрущенка, В. Гриньової, Е. Зеєра, І. Зимньої, Л. Кайдалової, О. Овчарук, О. Савченко, В. Серікова, І. Фруміна, А. Хуторського, С. Шишова засвідчують, що в теорії компетентнісного підходу виділяють два базових поняття: компетенція і компетентність, при цьому перше з них розглядається як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, котрі задаються щодо певних предметів і процесів, а друге співвідноситься з володінням чи процесом оволодіння особою відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності.

Загальновідомо, що вперше термін «компетенція» з'явився в лінгвістиці, і його пов'язують з дослідженнями Н. Хомського, який сформулював дане поняття у теорії мови, тобто трансформаційної граматики. Учений визначав фундаментальну відмінність між компетенцією (знанням своєї мови тим, хто говорить-слухає) і застосуванням (реальним використанням мови у конкретних ситуаціях), підкреслюючи, що даний процес пов'язаний з мисленням, реакцією на вживання мови, навичками, досвідом і рефлексією самої особи тощо.

Варто зазначити, що саме концентрація уваги на результаті оволодіння мовою і розвитку здібностей особистості діяти в різних проблемних ситуаціях, які складають дане поняття, стали підґрунтям для переносу поняття «компетенція» в галузь людинознавчих знань, зокрема в педагогічну науку, і, відповідно, оформленню теоретичних положень компетентнісного підходу, тобто компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість студента, а уміння вирішувати завдання швидко і ефективно. Власне М. Нагач зосереджує увагу на важливості компетентнісного підходу, який стає все більш поширеним і претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, підсилює практичну орієнтацію освіти, підкреслює значення досвіду, вмінь та навичок, що базуються на наукових знаннях [7].

У закордонних джерелах синонімом компетенцій часто зустрічається термін кваліфікація або професійна кваліфікація, сенс якої полягає в знанні свого предмету і вмінні застосовувати це знання в професійній діяльності, тобто відбувається підготовка студентів-медиків на основі базових компетентностей: «навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах» [3, с. 98–99].

Загальновідомо, що учені розглядають поняття «компетентність» з різних позицій, а саме: як характеристику особистості, характеристику

результату освіти і характеристику професіонала. Тож цікавим видається твердження дослідниці Л. Кайдалової, що у процесі формування компетентностей важливо усвідомлювати їх значення для професійної діяльності та враховувати, що компетентності випускника вищого навчального закладу характеризуються системністю, міжпредметністю, ситуативністю, практичною орієнтованістю і мотивованістю застосування [5], що надзвичайно важливо для майбутніх лікарів.

Отже, аналіз досліджень дозволяє також висновувати про продуктивність розуміння взаємозв'язку понять «компетенція» і «компетентність», що склалося в педагогічній науці. Даний взаємозв'язок можна визначити шляхом встановлення їх внутрішньої підпорядкованості. Компетенція означає комплекс знань, навичок, умінь, набутих у процесі навчання, що складає змістовий компонент підготовки медиків. Компетентність також розуміється як здатність особистості до виконання діяльності на основі сформованої компетенції. Власне володіння певними компетенціями і означає наявність компетентності, а саме «компетентність, як властивість індивіда, існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо» [4, с. 17].

Погоджуємося також з твердженням дослідниці В. Гриньової [2, с. 21], що видова структура компетентності фахівця з вищою освітою охоплює компетентність професійну (готовність, прагнення працювати в певній сфері діяльності) і компетентність соціально-психологічну (прагнення і готовність жити в гармонії з собою та іншими). Саме тому кожну з цих компетентностей можна поділити на загальні (базові, ключові) компетенції, загальні для всіх випускників ЗВО, і спеціальні, зумовлені змістом певного фаху.

Отже, в структурі компетентності випускника ЗВО чітко виокремлюється чотири блоки, що представляють взаємозв'язок компетентності із компетенціями: загальна професійна компетентність, спеціальна професійна компетентність, загальна соціально-психологічна компетентність, спеціальна соціально-психологічна компетентність, тобто «результати навчання, орієнтовані на функціональність, соціальну адаптованість випускника, стають вирішальним вихідним пунктом для оцінювання системи і заходів щодо її подальшого розвитку» [6].

Висновок. Компетентність – інтегральна якість особистості, котра характеризує здатність вирішувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, використовуючи знання, навчальний і життєвий досвід, цінності і схильності. Компетенція – це знання, вміння, навички, які використовуються при виконанні певного виду дій, тому компетенції складають основу компетентності.

Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті майбутніх медиків сприятиме підготовці кваліфікованого, конкурентоздатного фахівця, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, підготовленого до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності. При цьому, варто відзначити урахування та застосування досягнень та напрацювань науковців щодо міждисциплінарних підходів та парадигм, які уможливають вдало поєднати методологію досліджень педагогіки з методами і науковими підходами соціально-гуманітарних дисциплін.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у впливі глобалізаційних процесів на формування сучасного лікаря.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярівна засадах компетентнісного підходу: *монографія*. Педагогічна думка. 2012. С. 46-53.
2. Гриньова В. М. Модернізація національної освіти на засадах компетентнісного підходу: сутність і поняттєво-термінологічний апарат. *Рідна школа*. 2016. № 4 (1036). С. 20-24.
3. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: *Монографія*. За ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький: ТУП. 2002. 334 с.
4. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія*. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ. 2005. С. 10-18.
5. Кайдалова Л. Г., Альохіна Н. В. Психологічна та соціальна компетентності майбутніх фахівців 2009. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-04/09klgcf.pdf>
6. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава: ПОІППО. 2006. 328 с.
7. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 [спец. «Теорія і методика професійної освіти»]*. Київ. 2008. 21 с.

ВАЖЛИВІСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

THE IMPORTANCE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREPARATION OF FUTURE ENGLISH TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

У статті розглянуто особливості підготовки майбутніх учителів англійської мови до використання комунікативного підходу до навчання учнів з огляду на соціальні вимоги, процеси глобалізації та діджиталізації освіти. Розглянуто аспекти психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя англійської мови до розвитку комунікативних навичок та навичок діалогічного мовлення здобувачів освіти. Виявлено та діагностовано рівень готовності майбутніх учителів до цього виду діяльності; обґрунтовано структуру готовності майбутніх учителів до комунікативного навчання школярів; перевірено обсяг особистісних і професійних цінностей, компетенцій, досвіду для професійної діяльності у відповідній сфері.

Визначено рівні готовності майбутніх вчителів до використання комунікативного підходу до навчання англійської мови та розвитку діалогічного мовлення. Результати дослідження показали, що студентам необхідно працювати над собою, розвивати свої вміння та особистісні риси. Дослідження не розкривають повною мірою питання підготовки майбутніх учителів. Для створення ефективного процесу розвитку комунікативної компетентності студентів важливо оптимізувати роботу у фаховому (вивчення досвіду та аспектів цієї проблеми), педагогічному (створення методів, форм удосконалення спілкування), організаційно-процесуальному (створення нових навчальних дисциплін, орієнтованих на розвиток соціокультурної компетентності) та виховному (розробка навчально-методичного забезпечення) напрямках.

Матеріали статті можуть бути корисними для молоді, студентів, майбутніх педагогів, які будуть виховувати та навчати нове покоління. Стаття є важливим теоретичним підґрунтям для дослідників, які зможуть простежити особливості розвитку особистості студентів педагогічних університетів та їхньої готовності до комунікативного навчання англійської мови. Необхідність продовження дослідження вбачаємо у створенні методологічних засад психолого-педагогічної підготовки вчителів, визначенні принципів побудови цілісного навчально-виховного процесу, складових програм у ЗВО, вивченні нових можливостей розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь здобувачів освіти.

Ключові слова: комунікативний підхід, підготовка вчителя, англійська мова, діджиталізація освіти, комунікативні навички, діалогічне мовлення.

The article discusses the training of future English teachers in the use of a communicative approach to teaching, taking into account societal demands, globalization, and the digitalization of education. It explores the psychological and pedagogical preparation needed for future teachers to develop the communicative and dialogic speech skills of their students. The readiness of future teachers for this type of teaching is assessed, focusing on the necessary values, competencies, and experience required for professional activity in this field. The study identifies the levels of readiness of future teachers to use a communicative approach and develop dialogic speech skills. The results indicate that students need to work on developing their skills and personal qualities. The article highlights the need for optimized work in various areas, including professional, pedagogical, organizational, and educational, to effectively develop students' communicative competence. The article suggests creating new disciplines and improving methods and materials for teaching communication.

The materials of the article may be useful for young people, students, future teachers who will educate and train the new generation. The article is an important theoretical basis for researchers who will be able to trace the peculiarities of the personality development of students of pedagogical universities and their readiness for communicative learning of English. The professional and psychological training of future English teachers is a very complex and subject-oriented system, where its functioning depends on the interaction of all conditions (curricula, programmes, teaching and learning materials, system of independent and individual work, personal social interests of teachers, understanding of the motives of their activities by future teachers). We need to continue the study in creating methodological foundations for psychological and pedagogical training of teachers, defining the principles of building a holistic educational process, components of programmes in higher education institutions, and studying new opportunities for the development of students' communicative and linguistic skills.

Key words: communicative approach, teacher training, English language, digitalisation of education, communication skills, dialogic speech.

УДК 37.014:811.111
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.30>

Комар О.С.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Останнім часом проблема компетентного розвитку комунікативних навичок та діалогічного мовлення на будь-якому етапі вивчення англійської мови набуває все більшої

актуальності, оскільки це покращує вміння учнів спілкуватися, слухати, вступати в комунікацію тощо. Сучасні умови вимагають від членів суспільства вміння швидко адаптуватися, звикати до соціальних змін. Саме тому кожен майбутній учитель повинен саморозвиватися, вдосконалювати

свої спрофесійні навички та допомагати майбутнім поколінням підвищувати мовленнєву компетентність.

Пріоритетного значення набуває розвиток творчих здібностей майбутнього педагога, його ініціативності, відкритості, бажання експериментувати, здатності до самопізнання, саморозвитку та самореалізації у професійній діяльності. Однак, як показує шкільна практика, готовність майбутнього вчителя англійської мови до створення нестандартного освітнього процесу, використання оригінальних форм і методів навчання діалогічного мовлення не є достатньо інваріантною. Готовність майбутніх учителів іноземної мови до організації продуктивного навчального діалогу ґрунтується на комунікативних умінях та особистісних якостях: інтелігентності, емпатії, професійній відповідальності, високому моральному розвитку, готовності до інноваційної діяльності тощо. В діалогічному навчанні важливим стає організація обміну інформацією та заохочення учнів до спілкування, яким є діалогічне мовлення, компоненти якого залежать від сприйняття мовця співрозмовником.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема психолого-педагогічної підготовки вчителів є пріоритетною в Україні. Педагоги вказують, що це питання забезпечується комплексом певних соціально-психологічних, дидактичних та організаційних умов, які стають основою для розвитку готовності майбутнього вчителя до цього виду діяльності. Крім того, важливо сформувати у майбутніх учителів стимул до використання педагогічних інновацій у сфері комунікативного навчання та установку на активну діалогічну взаємодію. Дослідники Фарел та Джонсон приділяють значну увагу розвитку у студентів знань, які відображають життєвий досвід, є предметом діалогу; наголошують на суперечностях у практиці підготовки кадрів у педагогічних університетах; вивчають компоненти педагогічної майстерності вчителя [2; р.58]; визначають рівень знань майбутніх учителів англійської мови про комунікативний підхід до навчання, їхню здатність застосовувати ці знання в процесі розвитку мовленнєвих навичок школярів; характеризують психолінгвістичні особливості діалогічного спілкування, вивчають діалогічні одиниці як засіб формування культури спілкування [4; р. 249].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів англійської мови до використання комунікативного підходу до навчання учнів висвітлюється з огляду на соціальні вимоги, процеси глобалізації та діджиталізації освіти. Майбутній учитель повинен володіти певним набором якостей і вмінь, щоб ефективно організувати та керувати комунікативним процесом, створювати позитивну атмосферу для спілкування, доцільно

мотивувати учнів, застосовувати інноваційні технології діалогічного навчання, заохочувати учнів до розв'язання складних проблем шляхом продуктивного діалогу на основі використання вербальної та невербальної комунікації. Важливо також розуміти, що вчителі повинні створювати атмосферу в школі та налагоджувати діалогічне спілкування. Для цього вчителю необхідно прогнозувати проблеми, створювати умови для розвитку навичок, діагностувати досягнення, визначати пріоритети, виховувати ініціативність у здобувачів освіти [3; р. 7]. Одним із пріоритетних завдань освіти є підготовка компетентного та висококваліфікованого вчителя, який використовуватиме інноваційні підходи, матиме ініціативні навички, швидко адаптується та працюватиме самостійно.

Формулювання цілей статті. Розглянути аспекти психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя англійської мови до розвитку комунікативних навичок та навичок діалогічного мовлення здобувачів освіти. Важливо виявити та діагностувати рівень готовності майбутніх учителів до цього виду діяльності; обґрунтувати структуру готовності майбутніх учителів до комунікативного навчання школярів; перевірити обсяг особистісних і професійних цінностей, компетенцій, досвіду для професійної діяльності у відповідній сфері.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження було використано такі методи: теоретичні (аналіз особливостей підготовки майбутніх учителів); узагальнення (встановлення загальних ознак досліджуваної проблеми); порівняння результатів готовності студентів до формування компонентів мовленнєвої компетентності; порівняння та систематизація підходів до вивчення цієї проблеми; діагностичні (анкетування, інтерв'ю з майбутніми вчителями, що дозволить виявити їхню професійну готовність до навчання з використанням комунікативного підходу); емпіричні (вивчення результатів рівня готовності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти до організації комунікативного навчання англійської мови; педагогічне спостереження педагогічного процесу. Експериментальною базою дослідження був Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (досліджувані – група студентів).

Дослідження проводилося в три етапи:

1. На першому етапі здійснено теоретичний збір та аналіз підходів у психолого-педагогічній науці щодо проблеми всебічної підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів; проаналізовано дослідження з питань діалогічного спілкування та професійної підготовки вчителів; розглянуто дані статей, конференцій, у яких глибоко і всебічно розкрито особливості, критерії, аспекти готовності студентів до комунікативного навчання.

2. На другому етапі проводилося вивчення та спостереження за студентами в природних умовах навчання; розглядалося значення розвитку діалогічного та монологічного мовлення у школярів; оцінювалися критерії підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності; аналізувався діалогічний підхід у системі навчання студентів; діагностувався та обґрунтовувався рівень готовності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти до організації комунікативного навчання у школі.

3. На третьому етапі відбувається систематизація та класифікація матеріалу, отриманого в ході моніторингу психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до розвитку діалогічного мовлення школярів; обґрунтовуються теоретичні та практичні висновки і результати дослідження. У ході дослідження окреслено основні завдання навчання та підготовки майбутніх учителів до навчання діалогічного мовлення відповідно до педагогічних вимог і стандартів системи освіти.

Професійно-психологічна підготовка майбутніх учителів англійської мови є дуже складною і суб'єктно-орієнтованою системою, де її функціонування залежить від взаємодії всіх умов (навчальних планів, програм, навчально-методичного забезпечення, системи самостійної та індивідуальної роботи, особистих соціальних інтересів педагогів, розуміння майбутніми вчителями мотивів своєї діяльності). Робота вчителя сприяє розвитку навичок діалогічного мовлення та вмінню повноцінно користуватися рідною мовою, що знайомить школярів з національною культурою, удосконалює їхні комунікативні навички тощо [1; р. 15].

Метою психолого-педагогічної підготовки є гармонійний і всебічний розвиток особистості майбутнього вчителя, розкриття його творчого потенціалу, індивідуальності, що базується на компетентнісно-орієнтованому та комунікативному підходах. Функція сучасного освітнього процесу полягає в тому, щоб майбутні вчителі могли розвиватися та самовдосконалюватися [5; р. 274].

У ході дослідження було виявлено стан готовності майбутніх учителів до організації комунікативного навчання школярів. Було використано анкету на основі методики визначення комунікативних та організаторських здібностей. Крім того, експеримент ґрунтувався на спостереженні за майбутніми вчителями в умовах навчання та практики. Загалом до дослідження було залучено 50 студентів та майбутніх учителів, які пройшли анкетування та інтерв'ю, що допомогло виявити вміння студентів встановлювати ділові та дружні контакти, впливати на людей, проявляти ініціативу.

Аналіз результатів діагностичного обстеження дозволив зробити висновок, що в системі освіти переважають переважно середній та низький рівні готовності до комунікативного навчання

англійської мови. Лише невеликий відсоток досліджуваних мали високий рівень, високу зацікавленість у набутті практичних навичок, легко використовували нові форми взаємодії, поєднували різні форми навчання. Отримані результати підтвердили необхідність створення методичної системи, яка б сприяла удосконаленню підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативних навичок школярів.

Основними завданнями підготовки майбутніх учителів англійської мови до комунікативного навчання є 1) розвиток їхніх індивідуально-пізнавальних здібностей; 2) виявлення та використання індивідуального досвіду майбутніх учителів англійської мови; 3) допомога в самопізнанні, самореалізації та розвитку особистісних якостей; 4) розвиток загальнокультурної компетентності особистості майбутнього вчителя англійської мови, що допоможе правильно визначити напрями освітнього процесу [6; р. 420].

Основними принципами професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови до розвитку комунікативних навичок школярів є суб'єктність, пріоритет самоосвіти, системність, поліфункціональність, самовиховання, науковість, варіативність, особистісна взаємодія тощо

Наразі відбуваються процеси глобалізації та діджиталізації освіти. Глобальна освіта поєднує в собі різноманітні методи навчання для забезпечення розвитку різних галузей. Універсальний доступ до освіти стає пріоритетом за умови якісної підготовки студентів до професійної діяльності. Академічна мобільність покращує та розширює можливості працевлаштування молодих фахівців, але при цьому зростають вимоги до їхніх професійних компетенцій.

Важливим аспектом і основою психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів до навчання діалогічного мовлення є їхня комунікативна компетентність. Дослідники виокремлюють такі її складові: знання про завдання комунікації, що ґрунтуються на педагогічній етиці; педагогічні вміння (гнучкість у спілкуванні); використання демократичного стилю у спілкуванні; оцінювання своєї діяльності, участь у педагогічній співпраці; дотримання професійних принципів; розвиток професійно важливих якостей особистості (тактовність, емпатія, саморегуляція).

Структура готовності майбутнього вчителя англійської мови до організації комунікативного навчання складається з таких компонентів, як 1) мотиваційний (інтерес до педагогіки; усвідомлення та розуміння мотиваційної структури діалогового навчання, діалогових технологій; виявлення творчих ідей під час навчання; внутрішня мотивація до саморозвитку); 2) когнітивний (обізнаність майбутніх учителів щодо моделювання комунікативного навчання в школі; сформованість знань про

сутність навчального діалогу); 3) комунікативний (побудова конструктивної взаємодії в діалогічному середовищі; уміння розв'язувати проблемні педагогічні ситуації, досягати компромісу) [3; р. 9].

Конструювання моделі готовності майбутнього вчителя до організації діалогічного навчання учнів складається з теоретичних положень педагогічної діяльності та психологічних якостей особистості, де основними є професійна готовність, придатність до педагогічної діяльності, високий рівень комунікативної компетентності та комунікабельності. Таким чином, досягнення результатів у професійно-педагогічній діяльності та підготовці майбутніх учителів залежить від співвідношення індивідуально-особистісних особливостей і майбутньої спеціальності, що виражається в рефлексії, комунікативно-пізнавальній активності, спрямованості на педагогічну діяльність, професійній компетентності та анатомо-фізіологічних особливостях [4; р.250]. Для розвитку у майбутніх учителів умінь організувати діалогічне навчання рекомендується використовувати проблемні ситуації на основі моделювання та кейс-навчання, де студенти будуть вирішувати проблему та демонструвати свої дії на основі імітації.

Висновки. Отже, психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя англійської мови до розвитку комунікативних навичок та діалогічного мовлення у здобувачів освіти набуває особливого значення, оскільки в Україні на шляху до її євроінтеграції існують сучасні вимоги до освіти, де вчитель повинен бути підготовленим і компетентним. У даній статті було простежено рівні готовності майбутніх вчителів до використання комунікативного підходу до навчання англійської мови. Результати дослідження показали, що студентам необхідно працювати над собою, розвивати свої вміння та особистісні риси.

Матеріали статті можуть бути корисними для молоді, студентів, майбутніх педагогів, які будуть виховувати та навчати нове покоління. Ця стаття стане важливим теоретичним підґрунтям для дослідників, які зможуть простежити особливості розвитку особистості студентів педагогічних університетів та їхньої готовності до комунікативного навчання.

У процесі дослідження виникли нові питання та проблеми, які потребують вирішення. Варто продовжити дослідження та поглибити його з метою створення методологічних засад психолого-педагогічної підготовки вчителів, визначення принципів побудови цілісного навчально-виховного процесу, складових програм у ЗВО, вивчення нових можливостей розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь здобувачів освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Crandall J., Christison M. An overview of research in English language teacher education and professional. *Teacher Education and Professional Development in TESOL: Global Perspectives*. 2016. P. 3-34.
2. Farrell T. Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL Professionals. New York, NY: Routledge, 2015. 154 p.
3. Freeman D. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English languageteaching. *Language Teaching*. 2002. No 35. P. 1-13.
4. Johnson K. E. The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. *TESOL Quarterly*. 2006. No 40. P. 235–257.
5. Wright T. Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching*. 2010. No 43(3). P. 259–296.
6. Wyatt M. Teachers researching their own practice. *ELT Journal*. 2011. No 65 (4). P. 417–425.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

INNOVATIVE APPROACHES TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE COACHES-TEACHERS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Стаття присвячена актуальній проблемі професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів з фізичної культури і спорту у закладах вищої освіти. У цьому контексті розглядається сутність таких понять, як інновація, інноваційні технології, інноваційна модель та професійна підготовка. Метою дослідження є розгляд проблем професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів з фізичної культури і спорту в Україні та викладення інноваційних підходів, спрямованих на підвищення якості підготовки фахівців, здатних надавати якісні послуги у галузі фізичної культури і спорту, а також сприяти розвитку цієї сфери в Україні. Основна увага зосереджується на аналізі результатів дослідження та визначенні змістових характеристик інновацій в освітній галузі. Також представлено завдання, спрямовані на впровадження інноваційних підходів до професійної підготовки фахівців у галузі фізичної культури. У роботі наведено характеристики популярних інноваційних моделей навчання в закладах вищої освіти, таких як контекстне, клубне, ігрове, проблемне, модульне та дистанційне навчання. Також відзначено основні переваги використання інноваційних технологій. Як результат дослідження, можна виділити пропозиції щодо вирішення поставлених завдань, враховуючи попередні досягнення науковців у цьому напрямі. Висновок полягає у тому, що інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів з фізичної культури і спорту, зокрема використання сучасних технологій, залучення провідних фахівців у галузі та організація практичної підготовки в реальних умовах спортивної діяльності, є ефективними методами. Також слід акцентувати увагу на розробці нових навчальних програм, які відповідають сучасним вимогам та використовують нові форми та методи навчання для розвитку критичного та творчого мислення студентів. Наступні дослідження можуть бути спрямовані на пошук нових та ефективних форм оптимізації інноваційних технологій у навчальному процесі фізичного виховання в закладах вищої освіти.

Ключові слова: інновація, інноваційні технології, інноваційна модель, професійна під-

готовка, інноваційне середовище, фізична культура і спорт.

The article is dedicated to the current issue of professional training of future coaches and instructors in physical education and sports in higher education institutions. In this context, the essence of concepts such as innovation, innovative technologies, innovative model, and professional training is examined. The aim of the research is to address the issues of professional training of future coaches and instructors in physical education and sports in Ukraine and present innovative approaches aimed at improving the quality of training professionals capable of providing high-quality services in the field of physical education and sports, as well as promoting the development of this sphere in Ukraine. The main focus is on analyzing the results of the research and determining the substantive characteristics of innovations in the educational sector. The tasks aimed at implementing innovative approaches to professional training of specialists in the field of physical education are also presented. The work provides characteristics of popular innovative teaching models in higher education institutions, such as contextual, club-based, game-based, problem-based, modular, and distance learning. The main advantages of using innovative technologies are also highlighted. As a result of the research, proposals for addressing the set tasks are outlined, taking into account the previous achievements of scientists in this direction. The conclusion is that innovative approaches to professional training of future coaches and instructors in physical education and sports, including the use of modern technologies, involvement of leading experts in the field, and organization of practical training in real conditions of sports activities, are effective methods. It is also important to focus on the development of new educational programs that meet modern requirements and utilize new forms and methods of teaching to foster critical and creative thinking in students. Future research could be directed towards finding new and effective forms of optimizing innovative technologies in the educational process of physical education in higher education institutions.

Key words: innovation, innovative technologies, innovative model, professional training, innovative environment, physical education and sports.

УДК 377.35

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.31>

Кошева Л.В.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри фізичного виховання і спорту

Донбаської державної
машинобудівної академії

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Професійна підготовка майбутніх тренерів-викладачів з фізичної культури і спорту у закладах вищої освіти є одним із найважливіших аспектів розвитку фізичної культури і спорту в Україні. Вона спрямована на формування висококваліфікованих фахівців, які здатні надавати якісні послуги у сфері фізичної культури і спорту,

а також сприяти розвитку фізичної культури і спорту в Україні.

Сучасний стан професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів з фізичної культури і спорту у закладах вищої освіти характеризується такими тенденціями: зростанням значення у зв'язку з підвищенням ролі фізичної культури і спорту в суспільстві, зміною змісту відповідно до

сучасних вимог, впровадженням інноваційних підходів до професійної підготовки.

Зростання значення професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів з фізичної культури і спорту у зв'язку з підвищенням ролі фізичної культури і спорту в суспільстві обумовлено такими факторами: посиленням уваги суспільства до здорового способу життя і фізичного розвитку, зростанням популярності фізичної культури і спорту як форми рекреації та відпочинку, залученням фізичної культури і спорту до вирішення соціальних проблем, таких як проблеми здоров'я, освіти, зайнятості.

Зміна змісту професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів з фізичної культури і спорту відповідно до сучасних вимог обумовлена такими факторами: зміною парадигми фізичної культури і спорту від традиційної парадигми, яка орієнтована на досягнення високих спортивних результатів, до нової, яка орієнтована на всебічний розвиток людини, використанням сучасних технологій у фізичній культурі і спорті, зростанням ролі фізичної культури і спорту в житті людини.

Впровадження інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів з фізичної культури і спорту спрямоване на підвищення якості підготовки фахівців, які здатні надавати якісні послуги у сфері фізичної культури і спорту, а також сприяти розвитку фізичної культури і спорту в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У напрямі розробки та впровадження у процес професійно-педагогічної підготовки фахівців, серед яких і майбутні тренери-викладачі з фізичної культури і спорту, інноваційних технологій проведено численні дослідження як вітчизняних: Кошелева О.О., Скрипченко І.Т., Дубасенюк, О.А., Вознюк О. В., Осадчий М. М., Петренко І.Г., так і зарубіжних науковців

Інноваційні технології покликані перевести інноваційні нововведення в систему норм, вказівок, засобів та прийомів, які забезпечують їх результативність і реалізацію на практиці в певний історичний час. Вони мають на меті поопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, що викликають зміни в традиційному педагогічному процесі [1, с. 35].

О. Дубасенюк звертає увагу на те, що сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище [2, с. 25].

Аналіз інноваційних підходів до організації знань у системі професійно-педагогічної

підготовки О. В. Вознюк дозволяє висвітлити головні принципи організації, пов'язані із міждисциплінарно-синергетичними дослідженнями, розробкою інтегративних курсів. Розглядаються такі способи організації знань, як інтеграція, фундаменталізація, фреймова будова [3, с. 95].

Н. Г. Сидорчук зосереджується на аналізі інноваційних засад модернізації якості вітчизняної вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів, оскільки одним із національних пріоритетів є якість освіти, що виступає передумовою виконання положень міжнародного та національного законодавства щодо реалізації прав громадян на отримання освіти. Це є проявом дотримання принципів демократичності та гласності, створення рівних можливостей для дітей та молоді в здобутті якісної освіти. Якість – головна умова для довіри, доцільності, мобільності, сумісності й привабливості в зоні європейської вищої освіти [4, с. 110].

У зарубіжних закладах вищої освіти широко використовуються педагогічні технології різних рівнів: технологія реалізації освітнього середовища, ігрові технології, технології олімпійської освіти, особистісно орієнтовані і спортивно орієнтовані технології, технології навчання рухової діяльності, технології розвиваючого навчання, суб'єкт – суб'єктної взаємодії, технології індивідуального розвитку, індивідуалізації навчання, рівневої диференціації, проблемного навчання та ін. [5, с. 250; 6, с. 220; 7, с. 330].

Незважаючи на численні дослідження багато питань залишаються не вирішеними, одне з них, і дуже суттєве, відсутність співпраці освітян і науковців, відсутність законодавчих постанов в цьому напрямі в галузі освіти, нестача кваліфікованих кадрів у сфері фізичної культури і спорту, невідповідність навчальних програм сучасним потребам ринку праці та інші.

Мета статті – розглянути проблеми професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів з фізичної культури і спорту в Україні та представити інноваційні підходи, які дозволяють підвищити якість підготовки фахівців, які здатні надавати якісні послуги у сфері фізичної культури і спорту, а також сприяти розвитку фізичної культури і спорту в Україні.

Основні задачі:

1. Розглянути проблеми професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів з фізичної культури і спорту в Україні.

2. Представити інноваційні підходи, які дозволяють підвищити якість підготовки фахівців, які здатні надавати якісні послуги у сфері фізичної культури і спорту, а також сприяти розвитку фізичної культури і спорту в Україні.

3. Допомогти фахівцям, які працюють у сфері фізичної культури і спорту, підвищити свій рівень кваліфікації та компетентності.

4. Запропонувати шляхи розвитку фізичної культури і спорту в Україні.

Виклад основного матеріалу.

Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів з фізичної культури і спорту спрямовані на вирішення таких проблем: нестача кваліфікованих кадрів у сфері фізичної культури і спорту, невідповідність навчальних програм сучасним потребам ринку праці, недостатня практична підготовка студентів.

Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів з фізичної культури і спорту є одним із важливих напрямів розвитку фізичної культури і спорту в Україні. Ось деякі конкретні приклади:

- використання сучасних технологій у навчанні, таких як віртуальна та доповнена реальність, електронне навчання, дистанційне навчання;
- залучення до процесу навчання провідних фахівців у галузі фізичної культури і спорту, спортсменів, тренерів;
- організація практичної підготовки студентів у реальних умовах спортивної діяльності;
- розробка нових навчальних програм, які відповідають сучасним вимогам;
- впровадження нових форм і методів навчання, які сприяють розвитку творчого мислення, критичного мислення, навичок вирішення проблем.

Визначені підходи дозволяють підвищити якість підготовки фахівців, які здатні надавати якісні послуги у сфері фізичної культури і спорту, а також сприяти розвитку фізичної культури і спорту в Україні.

Використання сучасних технологій у навчанні, таких як віртуальна та доповнена реальність, електронне навчання, дистанційне навчання.

Віртуальна та доповнена реальність дозволяють створювати реалістичні навчальні середовища, в яких студенти можуть вивчати теорію і практику фізичної культури і спорту в безпечних умовах. Електронне навчання і дистанційне навчання дозволяють студентам навчатися в зручному для них темпі і з будь-якого місця.

Залучення до процесу навчання провідних фахівців у галузі фізичної культури і спорту, спортсменів, тренерів, дозволяє студентам отримувати актуальну інформацію і навчатися у найкращих майстрів. Спортсмени і тренери можуть ділитися своїм досвідом і надавати студентам цінні поради.

Організація практичної підготовки студентів у реальних умовах спортивної діяльності.

Практична підготовка студентів у реальних умовах спортивної діяльності дозволяє їм закріпити отримані теоретичні знання та навички. Студенти можуть отримувати досвід роботи з реальними спортсменами та тренерами, а також брати участь у реальних спортивних змаганнях.

Розробка нових навчальних програм, які відповідають сучасним вимогам.

Навчальні програми повинні бути розроблені з урахуванням сучасних вимог ринку праці. Студенти повинні отримувати знання та навички, які необхідні для успішної роботи в сфері фізичної культури і спорту.

Впровадження нових форм і методів навчання, які сприяють розвитку творчого мислення, критичного мислення, навичок вирішення проблем.

Активний тип навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність тих, що виступають «суб'єктом» навчання: виконують творчі завдання, вступають у діалог з викладачем та один з одним. Основні методи: самостійна робота, проблемні та творчі завдання, дискусії учасників навчального процесу, що розвивають творче мислення. До цієї класифікації слід додати інтерактивне навчання як різновид активного, яке має свої закономірності та особливості [8, с. 95].

Дослідженню проблеми впровадження в навчальний процес з фізичного виховання інтерактивного навчання присвячено праці таких науковців як: Москаленко Н.В., Кожедуб Т.Г., Сичова Т.В., Скрипченко І.Т, та ін.

Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес здійснюється за умови постійної, активної взаємодії усіх його членів. Аналізуючи свої дії та дії партнерів, учасники навчального процесу змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому є сенс говорити про інтерактивні методи не тільки як засіб покращення навчання, але й як засіб посилення виховних впливів.

Інтерактивне навчання – різновид взаємонавчання, де і той, хто навчається і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, які чітко розуміють, чим вони займаються, активно аналізують те, що знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих та виробничих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації тощо. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати авторитетним наставником колективу [8, с. 25; 9, с. 125; 10, с. 370].

Фахівці відзначають, що необхідно чітко розмежувати поняття «інтерактивне навчання», «інтерактивні технології» та «інтерактивні методи». Під інтерактивним навчанням розуміється пізнавальний розвиток особистості, шляхом організованої, цілеспрямованої навчальної взаємодії суб'єкта з навчальним середовищем. Інтерактивні технології трактуються як дидактичні технології, що характеризуються досягненням

запланованих педагогічних результатів шляхом організації та здійснення активної навчальної взаємодії суб'єкта навчально-виховного процесу з навчальним середовищем. Інтерактивні методи визначаються як спосіб організації активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем з метою досягнення визначених дидактичних результатів. Системоутворюючим ядром інтерактивної технології виступає сукупність цілеспрямовано підібраних інтерактивних методів [8, с. 78].

О. Отравенко систематизувала найбільше визнані іновативні моделі навчання, які дозволяють застосування іновативних технологій. На її думку саме контекстне, клубне, ігрове, проблемне, модульне, дистанційне навчання є найпопулярнішими на цей час і мають сенс на визнання і впровадження.

Так в основу контекстного навчання закладено інтеграція різних типів освітньої діяльності: навчальної, дослідної, практичної в умовах близьких до реальних.

Проблемне навчання формується на основі самостійного розвитку знань, умінь та навичок на основі мотивації. Інший шлях – актуалізація потреби у навчанні за допомогою спрямованої роботи викладачів.

Модульне навчання базується на бажанні допомогти студентам у визначенні їхніх можливостей. Зміст навчального матеріалу структурується для максимального засвоєння практичних та теоретичних знань.

Клубне навчання базується на розвитку спеціальних спортивних студентських клубів. Основною характеристикою клубної моделі навчання є те, що вона сформована за принципом піраміди, основою якої є «клуби». Останні можуть мати різний розмір та спеціалізацію. Це зі свого боку має вплив на процес формування основи для розвитку елітного та професійного спорту

Дистанційне навчання передбачає широкий доступ до сучасних освітніх технологій та ресурсів, характеризується самостійним використанням новітніх інформаційно-комунікативних технологій. [11, с. 225].

В результаті узагальнення досвіду попередніх дослідників та власних, висновків виникли пропозиції що до вирішення задач, поставлених у статті.

Нестача кваліфікованих кадрів у сфері фізичної культури і спорту:

- Встановлення більш високих вимог до вступу до вищих навчальних закладів на спеціальності фізичного виховання і спорту.
- Запровадження системи стимулювання для фахівців, які працюють у сфері фізичної культури і спорту, наприклад, підвищення зарплати, надання пільг на навчання та відпочинок.
- Залучення провідних фахівців у галузі

фізичної культури і спорту до процесу навчання майбутніх тренерів-викладачів.

Невідповідність навчальних програм сучасним потребам ринку праці:

- Регулярне оновлення навчальних програм, щоб вони відповідали сучасним потребам ринку праці.
- Залучення представників бізнесу до процесу розробки навчальних програм.
- Запровадження практики в реальних умовах спортивної діяльності.

Недостатня практична підготовка студентів:

- Збільшення обсягу практичної підготовки студентів.
- Запровадження практики в реальних умовах спортивної діяльності.
- Залучення провідних фахівців у галузі фізичної культури і спорту до процесу практики студентів.

Використання сучасних технологій у навчанні:

- Використання віртуальної та доповненої реальності для створення реалістичних навчальних середовищ.
- Запровадження електронного навчання та дистанційного навчання, які дозволяють студентам навчатися в зручному для них темпі та з будь-якого місця.

Залучення до процесу навчання провідних фахівців у галузі фізичної культури і спорту, спортсменів, тренерів:

- Запрошення провідних фахівців у галузі фізичної культури і спорту, спортсменів, тренерів для проведення лекцій, семінарів, тренінгів.

- Залучення провідних фахівців у галузі фізичної культури і спорту до процесу практики студентів.

Організація практичної підготовки студентів у реальних умовах спортивної діяльності:

- Залучення студентів до роботи в спортивних клубах, центрах, школах.
- Залучення студентів до проведення спортивних заходів.

Розробка нових навчальних програм, які відповідають сучасним вимогам:

- Регулярне оновлення навчальних програм, щоб вони відповідали сучасним потребам ринку праці.

- Залучення представників бізнесу до процесу розробки навчальних програм.

Впровадження нових форм і методів навчання, які сприяють розвитку творчого мислення, критичного мислення, навичок вирішення проблем:

- Запровадження проблемно-орієнтованого навчання.
- Запровадження проектного навчання.
- Запровадження навчання у команді.

Допомогти фахівцям, які працюють у сфері фізичної культури і спорту, підвищити свій рівень кваліфікації та компетентності:

- Надання інформації про інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів з фізичної культури і спорту.

- Організація семінарів, тренінгів, вебінарів, на яких фахівці можуть підвищити свою кваліфікацію та компетентності.

- Запровадження системи сертифікації фахівців, які працюють у сфері фізичної культури і спорту.

Запропонувати шляхи розвитку фізичної культури і спорту в Україні:

- Використання інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів з фізичної культури і спорту.

- Підвищення рівня кваліфікації та компетентності фахівців, які працюють у сфері фізичної культури і спорту.

- Створення умов для розвитку фізичної культури і спорту в Україні.

Висновки:

Професійна підготовка майбутніх тренерів-викладачів у галузі фізичної культури і спорту є ключовим чинником в розвитку фізичної активності та спорту в Україні. Використання інноваційних підходів до навчання, таких як сучасні технології, залучення висококваліфікованих експертів з галузі фізичної культури і спорту, організація практичних занять в умовах реальної спортивної діяльності, розробка сучасних навчальних програм та впровадження нових методів навчання, спрямованих на розвиток творчого та критичного мислення, вирішення проблем, сприяють підвищенню якості підготовки фахівців, здатних надавати високоякісні послуги в галузі фізичної культури і спорту, а також сприяють загальному розвитку цієї сфери в Україні.

Проте, залишається багато невирішених питань. Тому пошук нових, ефективних методів оптимізації інноваційних технологій у навчальному процесі з фізичного виховання у вищих навчальних закладах є актуальним та потребує подальших наукових досліджень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кошелева О.О., Скрипченко І.Т. Інноваційні технології в системі фізичного виховання студентів ЗВО: методичні рекомендації. Дніпро: Журфонд, 2021. 46с.

2. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підго-

товки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14-47.

3. Вознюк, О.В. Інноваційні підходи до організації знань у системі професійно-педагогічної підготовки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 82-102.

4. Сидорчук, Н.Г. Інноваційні засади модернізації вітчизняної вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 103-113.

5. Brophy Jere E. Motivating students to learn. Michigan State University, 1998. 278 p

6. Fejgin N. Participation in high school competitive sports: A subversion of school mission or contribution to academic goals? Sociology of Sport Journal. 1994. № 11. P. 211-230.

7. Lund J., Tannehill D. Standarts-based physical education curriculum development. Boston: Jones and Bartlett's Publishers, 2005. 338 p.

8. Москаленко Н.В., Кожедуб Т.Г. Інноваційні підходи до теоретичної підготовки у фізичному вихованні: навч. посіб. Дніпропетровськ: Інновація, 2015. 108 с.

9. Сичова Т. Засоби підвищення рівня теоретичної підготовленості студенток в процесі фізичного виховання. Молода спортивна наука України. 2012. С. 123-126.

10. Скрипченко, І.Т., Шуба, Л.В. Інноваційний підхід в організації самостійної роботи майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту при опануванні навчальних дисциплін туристської спрямованості. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 2018. № 2(1). С. 368-372.

11. Отравенко О. Інноваційні методи навчання як основа якісної професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Відкрите освітнє середовище сучасного університету, 2019. С. 222–230.

12. Осадчий М.М. Інтегрований підхід до процесу професійної підготовки майбутніх педагогів. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 72-81.

13. Петренко І.Г., Гончар В.І. Аналіз напрямів модернізації фізичного виховання студентів ВНЗ. Молодий вчений. Серія «Фізичне виховання та спорт», 2015. № 2(17). С. 497-500.

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПОСЛУГ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ: АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ

CONTENT OF SOCIAL REHABILITATION SERVICES FOR CHILDREN WITH DISABILITIES: ANALYSIS OF THE MAIN APPROACHES

Соціально-реабілітаційні послуги для дітей з інвалідністю сьогодні мають неабияку актуальність. Українські науковці протягом останніх років зробили значний внесок в інтерпретацію поняття соціально-реабілітаційних послуг та аналіз їх змісту. Разом з тим, досі немає єдиної концепції щодо розуміння їх змісту з позиції їх надання дітям з інвалідністю та їх сім'ям. Метою статті є аналіз та висвітлення різних підходів українських науковців до інтерпретації поняття соціально-реабілітаційних послуг, що надаються дітям з інвалідністю та їх сім'ям. Визначено, що соціальна реабілітація є базовою з позиції організації надання соціально-реабілітаційних послуг дітям з інвалідністю та їх сім'ям. У контексті дослідження з'ясовано, що соціально-реабілітаційні послуги є комплексним поняттям, в основі якого лежать як соціальні так реабілітаційні процеси. У контексті дітей з інвалідністю та їх сімей соціально-реабілітаційні послуги мають бути спрямовані на відновлення та/або розвиток соціальних навичок, здібностей, сильних сторін дітей та їх сімей, соціальну підтримку та соціальне обслуговування задля самореалізації, підвищення адаптаційного потенціалу та забезпечення доступу до ресурсів, необхідних для подолання викликів, пов'язаних з інвалідністю та забезпечення найкращих інтересів дитини. Зазначено, що соціально-реабілітаційні послуги мають надаватися за місцем проживання отримувачів надавачами на основі застосування комплексного, міждисциплінарного та інтегрованого підходів до їх організації та надання. Висвітлено базові методи та підходи, якими наповнюється процес надання соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю та їх сімей. У статті представлено напрацювання виконавців проекту, що фінансується Національним фондом досліджень України на тему «Дослідження розвитку соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю та їх сімей на рівні територіальних громад у воєнний та повоєнний періоди» (реєстраційний номер № 2022.01/0166).

Ключові слова: соціально-реабілітаційні послуги, діти з інвалідністю, комплексність, міждисциплінарність, інтегрованість.

Social rehabilitation services for children with disabilities are of great relevance today. In recent years, Ukrainian researchers have made a substantial contribution to interpreting the concept of social rehabilitation services and their content. Nevertheless, there remains no unified concept or structural analysis of the various approaches to comprehending the content of these services. The aim of this article is to shed light on the different approaches employed by Ukrainian scholars in interpreting the concept of social rehabilitation services. It has been defined that social rehabilitation is the platform for social rehabilitation services providing for children with disabilities and their families. During the research, it has been investigated that social rehabilitation services is complex phenomena, that is based on social and rehabilitation processes. In the context of children with disabilities and their families they must be dedicated to the recovering or/and developing of social competences, strengths of children and their families, social support, social caring for self-realization, raising of adaptive potential and providing access to resources needed for covering of issues dedicating to disability and for the best interest of children. The paper explores the various types and measures of rehabilitation through their implementation in different institutions and the application of diverse rehabilitation methods. Notably, it identifies interactive methods for fostering creative potential and socio-cultural development. The authors place a particular emphasis on the holistic, interdisciplinary, and integrated approach to delivering social rehabilitation services.

This scientific article has been prepared as part of research funded by the National Research Foundation of Ukraine on the subject of «Research on the Development of Social Rehabilitation Services for Children with Disabilities and their Families at the Level of Territorial Communities in Times of War and Post-War Periods» (registration number № 2022.01/0166).

Key words: social rehabilitation services, children with disabilities, comprehensiveness, interdisciplinarity, integration.

УДК 364.3-783-787-056.24:005.591.6
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.32>

Криницька І.П.,
канд. соціол. наук,
в.о. завідувача кафедри педагогіки та соціальної роботи
Закладу вищої освіти
«Український католицький університет»

Слозанська Г.І.,
докт. пед. наук, професор,
завідувачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Скочко М.О.,
докт. філософії,
ст. викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Інвалідність – соціальна проблема кожного суспільства, адже особи з інвалідністю є однією із найбільш уразливих категорій населення, особливо діти. За даними Міністерства соціальної політики, Міністерства охорони здоров'я та Пенсійного фонду України на початок 2022 року в Україні налічувалося 162,2 тис. дітей з інвалідністю [10].

У час війни чисельність дітей з набутою інвалідністю зростає, що вимагає швидкого реагування та прийняття відповідних рішень щодо роботи з означеною категорією на державному та локальному рівнях.

Зазначимо, що окремі теми, які стосуються трактування понять, видів, заходів та методів реабілітації, соціальної реабілітації, діяльності

реабілітаційних установ вже проаналізовані у сучасних наукових працях українських науковців. Концепція реабілітації включає різний комплекс послуг – медичні, освітні, професійні, водночас, сьогодні важливо окреслити зміст та інтерпретацію поняття “соціально-реабілітаційні послуги” та основні підходи до їх надання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В основі соціально-реабілітаційних послуг лежить концепція соціальної реабілітації. Зміст поняття соціальної реабілітації досліджували Н. Дідик, М. Троцьковець; соціально-психологічні особливості реабілітації дітей – Н. Квітко та Г. Олійник; діяльність Центрів комплексної реабілітації Є. Глобіна, Р. Гусак, Н. Майорова, М. Онуфрик, О. Сендецька, С. Троянта ін.; методи реабілітації дітей – Н. Бездідько, А. Вдовиченко, О. Виноградова, І. Гриник, К. Іванченко, О. Клочко, М. Кулько, Ю. Лянной, А. Ревть. Важливим теоретичним напрямом наукових розробок є опрацювання міждисциплінарного підходу до реабілітації, що можна прослідкувати у роботах О. Каук, О. Кравченко, В. Крупеня, О. Кузько, В. Михальчук, О. Сердюк, Н. Просоленко, М. Школьник. Однак, у сучасних умовах актуалізації потребує саме вивчення комплексного, інтегрованого, міждисциплінарного підходу до організації надання соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю та їх сімей у громаді.

Мета статті – здійснити аналіз основних підходів українських науковців до визначення змісту соціально-реабілітаційних послуг та їх організації.

Виклад основного матеріалу. Діти з інвалідністю як ніхто потребують комплексних соціально-реабілітаційних послуг для мінімізації соціальної ексклюзії та задля розвитку їх індивідуального потенціалу. Є. Глобіна зазначає, що “дитиною з інвалідністю вважається особа віком до 18 років (повноліття) зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов’язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист” [4, с. 28].

В основі соціально-реабілітаційних послуг закладена соціальна реабілітація як діяльність. У праці Н. Дідик та М. Троцьковець зазначено, що соціальна реабілітація “передбачає навчання особи з інвалідністю основних соціальних навичок, пристосування побутових умов до потреб особи з інвалідністю, соціально-побутове влаштування та обслуговування, педагогічну корекцію ... для отримання навичок позитивного сприйняття себе та оточуючих, навичок спілкування, забезпечення автономного проживання у суспільстві..., забезпечення осіб з інвалідністю технічними та іншими засобами реабілітації, санаторно-курортне

лікування відповідно до медичних показань” [5, с. 90]. Слід зазначити, що соціальна реабілітація триває протягом усього життя, а її основним завданням є адаптація дітей з інвалідністю до соціальної реальності [4].

Р. Шаравара, розглядаючи інноваційні практики реабілітації дітей з інвалідністю, визначає їх як носіїв “соціальної ексклюзії”. Причинами такої ексклюзії є: проблеми зі здоров’ям, фізичне обмеження, ізоляція, просторовий, інформаційний та комунікативний бар’єри, інтелектуальні, мотиваційні, етичні труднощі, тощо [26, с. 294-299]. З метою їх подолання необхідно здійснювати соціальну реабілітацію, яку науковиця розглядає як “систему заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для повернення особи із функціональними обмеженнями здоров’я до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності шляхом соціально-середовищної орієнтації та соціально-побутової адаптації, соціального обслуговування, задоволення потреби у забезпеченні технічними та іншими засобами реабілітації” [26, с. 297]. Однак, соціальна реабілітація має значення при комплексному та всебічному підходах у її реалізації, одним із аспектів якої є реконструкція соціокультурного середовища [26, с. 297]. У цьому контексті, О. Виноградова основний акцент робить на всебічному розвитку людини, розширенні кола спілкування, розвитку умінь і навичок, самостійності та соціальній включеності дітей з інвалідністю у суспільство [3].

А. Ревть, І. Гриник наполягають на тому, що соціальна реабілітація є довготерміновим процесом, основними етапами якого є: діагностика та укладання індивідуального плану, активна реабілітація та стимуляція, оцінка змін. Науковці виділяють також індивідуальну, групову, соціокультурну форми соціальної реабілітації; психолого-педагогічний, соціальний і побутовий та фізичний види реабілітації [19, с. 166-167].

Як уже зазначалося, соціальна реабілітація реалізується у контексті надання соціально-реабілітаційних послуг або здійснення соціально-реабілітаційних заходів. М. Школьник та В. Михальчук до соціально-реабілітаційних заходів віднесли заняття з “фізичної реабілітації, соціальної адаптації, психо-педагогічної корекції, корекції мови та мовлення” [27, с. 65], що супроводжуються психолого-педагогічним та соціальним супроводом. На соціально-психологічних особливостях реабілітації дітей з інвалідністю наголошують також Н. Квітко [7] та Г. Олійник [16].

На нашу думку, у структуру соціально-реабілітаційних послуг входять дві групи послуг: соціальні та реабілітаційні. Зміст соціальних послуг та їх різновиди подано у Законі України «Про соціальні послуги» [4; 10]. Т. Семигіна дала вичерпну

характеристику реабілітаційним послугам, які визначала як систему «медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових, фізкультурно-спортивних, соціально-побутових заходів, спрямованих на надання особам допомоги з відновлення та компенсації порушених або втрачених функцій організму для досягнення і підтримання соціальної та матеріальної незалежності, трудової адаптації та інтеграції в суспільство, а також забезпечення інвалідів технічними та іншими засобами реабілітації і виробами медичного призначення» [21]. Реабілітаційні послуги можуть включати [21]: медичні; психологічні; освітні; соціальні та реабілітацію за допомогою технічних засобів. Надаватися одні та інші мають за місцем проживання або перебування отримувача в залежності від його потреб. У контексті дітей з інвалідністю та їх сімей соціально-реабілітаційні послуги, на нашу думку, мають бути спрямовані на відновлення та/або розвиток соціальних навичок, здібностей, сильних сторін дітей та їх сімей, соціальну підтримку та соціальне обслуговування задля самореалізації, підвищення адаптаційного потенціалу та забезпечення доступу до ресурсів, необхідних для подолання викликів, пов'язаних з інвалідністю та забезпечення найкращих інтересів дитини. Такі послуги мають надаватися на основі інтегрованого, міждисциплінарного та сімейно-орієнтованого підходів.

Для забезпечення надання на належному рівні соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю та їх сімей необхідно створювати відповідні центри на рівні територіальних громад (ТГ). Сьогодні окремі організації, на які покладено відповідні функції, вже функціонують. Це Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), Навчально-реабілітаційні центри (НРЦ), Центри комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю [6, с. 90-95] тощо. На думку Є. Глобіної Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю є найкращою установою для здійснення комплексу соціально-реабілітаційних заходів, спрямованих на створення умов для всебічного розвитку, засвоєння знань, умінь, навичок, досягнення і збереження їхньої максимальної незалежності, фізичних, розумових, соціальних, професійних здібностей з метою максимальної реалізації особистого потенціалу [5]. Тоді як Н. Кеда акцентує увагу на важливості роботи соціальних служб, Служб у Справах дітей та корекційно-реабілітаційних служб у наданні означених послуг для дітей з інвалідністю та їх сімей [9, с. 62]. Аналогічні простежуються і у працях А. Ревть, І. Гриник [19], О. Виноградової [3].

Н. Майорова, М. Онуфрик, Г. Хворова наполягають на наданні соціально-реабілітаційних послуг у діяльності Центру денного догляду. Авторки пропонують і власне трактування змісту соціально-реабілітаційних послуг як: “навчання,

формування, розвиток та підтримку соціально-побутових навичок (самообслуговування, комунікації, позитивної поведінки, приготування їжі, орієнтування тощо); психологічну підтримку; організацію дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної та художньої діяльності, трудової адаптації, працетерапії; арт-терапія, тощо” [25, с. 6]. Важливий акцент роблять на соціальному розвитку та інтеграції дітей з інвалідністю.

Т. Ткач, у структурі соціально-реабілітаційних послуг, виділяє: соціальну реабілітацію (“комплекс заходів, спрямований на розвиток навичок самообслуговування, пересування по квартирі, вулиці, орієнтування в просторі”); професійну орієнтацію (набуття навичок самообслуговування, освоєння доступних навичок праці, професійне самовизначення та ін.); логопедичну роботу (розвиток артикуляційної моторики, розвиток мовного дихання, формування граматичної будови мовлення тощо); психологічну (психолого-педагогічна діагностика інтелектуальної, емоційно-вольової сфери, психологічна корекція, консультування) та медичну (“відновлювальне і підтримуюче лікування, фізіотерапевтичні засоби, масаж, нетрадиційні методи лікування та ін.”) реабілітації [24, с. 132-134]. У структурі соціально-реабілітаційних послуг науковець виділяє також відновно-оздоровчі заходи, до яких відносить роботу з батьками, взаємодію з іншими педагогами, взаємодію з іншими фахівцями, залучення в сферу розв'язання взаємозалежних проблем освіти і здоров'я тощо [24, с. 132].

Н. Бездідько, Ю. Лянной, вивчаючи корекційну допомогу дітям з інвалідністю в умовах реабілітаційних центрів України та Німеччини [1], наголосили на необхідності виконання таких видів реабілітаційних заходів: психолого-педагогічних – психокорекція якостей і функцій дитини з інвалідністю, її мотивації до життєдіяльності та праці, навчання прийомів і методів психологічної саморегуляції, корекція розвитку; трудових – сприяння у трудовому навчанні і адаптації, психологічна підтримка в процесі професійної адаптації; соціальних – соціально-побутова адаптація й соціально-середовищна орієнтація [1, с. 234-235].

У контексті надання соціально-реабілітаційних послуг важливо підібрати актуальні методи роботи. Р. Шаравара наголосила на важливості застосування арт-терапії, танцетерапії, казкотерапії, дельфінотерапії, хобі-терапії, гарденотерапії у роботі з дітьми з інвалідністю у процесі їх реабілітації [26, с. 299-301]. Є. Глобіна додала монтессорі-терапію, LEGОтерапію, пісочну терапію, сенсорну інтеграцію, музикотерапію, психокорекцію до означених вище методів [4]. На застосуванні арт-терапії у соціальній реабілітації дітей з інвалідністю наголошують також А. Ревть, О. Гук [20], О. Ключко, К. Іванченко [12]. С. Ленда розглядає особливості застосування пісочної анімації

[14]; А. Вдовиченко, М. Кулько – каністерапії [2]; Л. Клевака – іпотерапії [11, с. 149-150]; О. Мельник – інформаційно-технологічних методів [15] у соціально-реабілітаційній роботі з дітьми з інвалідністю.

Окремої уваги заслуговують праці, присвячені аналізу особливостей реабілітації дітей з розладом аутистичного спектру (РАС) та дитячим церебральним паралічем (ДЦП). Реабілітація останніх здебільшого розглядається в контексті соціально-педагогічної реабілітації, найвищою метою якої є інтеграція дітей з РАС та ДЦП у суспільство (Н. Пастух) [17, с. 174]. До працюючих методів науковець віднесла: кондуктивну педагогіку Андраша Петьо, методи корекції мовленнєвого та психічного розвитку Л. Данилово, музичну терапію, сенсорну корекцію та сенсорну інтеграцію тощо [19, с. 174-175]. Н. Іваніків, Р. Караба наголосили на важливості застосування методики емоційного тонізування у роботі з дітьми з РАС [7].

Л. Петришин особливий наголос робить на використанні засобів мистецтва у реабілітаційній роботі з дітьми з інвалідністю та ранньому включенні у систему соціальної реабілітації. Зокрема авторка зазначає, що це дає можливість «опанувати специфічними для дитинства видами продуктивної діяльності, набути комунікативних навичок, розкрити власний творчий потенціал» [18, с. 147]. Г. Терещенко та Г. Ракітський актуалізують увагу на використанні методики соціокультурної природи у реабілітаційній діяльності з дітьми з інвалідністю [23, с. 367-368].

Звичайно важливо комбінувати різні підходи і різні методи у процесі надання соціально-реабілітаційних послуг, однак не менш важливо апелювати до міждисциплінарності та комплексності при наданні означених послуг для дітей з інвалідністю та їх сімей [13; 22, с. 147]. На міждисциплінарній взаємодії, системному підході та комплексності реабілітаційних програм наголошують Н. Іваніків та Р. Караба [7, с. 460-462]. О. Каук, В. Крупень, Н. Просолєнко, О. Сердюк теж роблять наголос на роботу міждисциплінарної команди, додаючи сімейно-орієнтованості характеру самої реабілітації [22, с. 126]. О. Виноградова апелює до інтегрованості при надання соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю [3]. Важливо також, щоб соціально-реабілітаційні послуги надавалися у установах за місцем проживання отримувачів чи в доступній близькості. На цьому також наголошують у своїх працях О. Столярик [29], О. Кравченко та Г. Кучер [28].

Висновки і пропозиції. Отже, аналіз різних підходів до визначення змісту поняття «соціально-реабілітаційні послуги», висвітлених у наукових працях українських дослідників, засвідчує, що сам феномен носить досить комплексний характер, так як включає різні напрями і види

соціально-реабілітаційної діяльності, реалізація яких сприятиме всебічному розвитку і відновленню дітей з інвалідністю, їх інтеграції та активній участі у житті суспільства. Серед основних методів роботи акцент зроблено на висвітлення не лише тих, які покращують або сприяють відновленню фізичного і психологічного стану дітей з інвалідністю, але й тих, які сприяють соціалізації, професіоналізації, соціокультурному, творчому розвитку означеної категорії отримувачів. Важливою складовою успішної реалізації соціально-реабілітаційних послуг є апеляція до сімейно-орієнтованого, міждисциплінарного підходів при їх наданні на рівні ТГ.

Разом з тим, у процесі подальшого дослідження варто структурувати самі соціально-реабілітаційні послуги та висвітлити їх зміст; розробити інструментарій для оцінки потреб дітей з інвалідністю та їх сімей у конкретних соціально-реабілітаційних послугах; напрацювати механізми їх розвитку та надання у ТГ шляхом організації діяльності надавача комплексних соціально-реабілітаційних послуг на освіті міждисциплінарного та сімейно-орієнтованого підходів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бездідько Н., Лянной Ю. Методичні засади корекційної допомоги дітям з інвалідністю в умовах реабілітаційного центру України та Німеччини. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 8 (112). С. 232-242.
2. Вдовиченко А., Кулько М. Досвід застосування методу каністерапії в обласному центрі комплексної реабілітації дітей з інвалідністю «Відродження». *Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології: збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції*. 2019.
3. Виноградова О. Інтегровані соціальні послуги як напрям соціалізації дітей з інвалідністю в громаді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць*. Київ: Видавничий дім «Гельветика». 2021. Вип. 79 (т.1). С. 73-76.
4. Глобіна Є. Центр комплексної реабілітації як система в побудові корекційно-реабілітаційного простору для дітей та осіб з інвалідністю. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. Макаренка. 2020. 350 с.
5. Дідик Н., Троцковець М. Зміст соціальної реабілітації осіб з інвалідністю в закладах різного типу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський: Медобори. 2019. Вип. XXXII. С. 86-98.
6. Закон України «Про соціальні послуги». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>

7. Іваніків Н., Караба Р. Реабілітація дітей раннього віку з розладом аутичного спектру. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ; Тарту: ГО «ВАДНД». 2022. 493 с.
8. Квітко Н. Соціально-психологічні особливості адаптації та реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2021. № 4 (108). С. 15-23. DOI: 10.24139/2312-5993/2021.04/015-023.
9. Кеда Н. Актуальні питання, мета і завдання корекційно-реабілітаційних служб України для дітей з інвалідністю та/або з особливими освітніми потребами. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ. 2019. Вип.2. 352 с.
10. Кількість дітей з інвалідністю за даними Фонду соціального захисту осіб з інвалідністю. URL: <https://www.ispf.gov.ua/> (дата звернення 17.10.2023)
11. Клевака Л. Переваги методу іпотерапії в реабілітації дітей з аутизмом. *Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики: тези доп. XIX Міжнар. наук.-практ. конф. К.: Університет «Україна». 2019. Ч. 2. С. 149-151.*
12. Ключко О., Іванченко К. Використання методів арт-терапії в діяльності центру реабілітації для дітей з інвалідністю. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: збірник наукових статей*. Суми. 2023. 404 с.
13. Кравченко О. Міждисциплінарний підхід у дослідженні соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з інвалідністю засобами інклюзивного туризму. *Актуальні питання корекційної освіти: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський. 2020. Вип. 16. Том 1. С. 142-153.
14. Ленда С. Можливості пісочної анімації у процесі реабілітації дітей з інвалідністю. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали VI Міжнародної науковопрактичної онлайн-конференції*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. Макаренка. 2020. 350 с.
15. Мельник О. С. Використання навчально-інформаційних технологій у реабілітаційній роботі з дітьми з інвалідністю: кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «бакалавр»: спец. 231 «Соціальна робота». ЧНУ ім. Петра Могили. Миколаїв. 2023. 60 с.
16. Олійник Г. Основні види та напрямки роботи щодо здійснення соціально психологічної реабілітації дітей з особливими потребами. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: зб. наук. праць*. Переяслав. 2020. Вип. 63. 570 с.
17. Пастух Н. Технології соціально-педагогічної реабілітації осіб з дитячим церебральним паралічем. *Інклюзивна освіта як індивідуальна траекто-*
- рія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*. Вінниця. 2020. Вип. 3. 351 с.
18. Петришин Л. Реабілітація дітей з обмеженими функціональними можливостями як соціальна проблема. *Соціальна робота: виклики сьогодення: збірник наукових праць за матеріалами XI Міжнародної науково-практичної конференції*. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка. 2022. С. 145-148.
19. Ревть А., Гриник І. Соціальна реабілітація, що здійснюється центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. *Молодий вчений*. 8 (84). С. 165-168.
20. Ревть А., Гук О. Арт-терапія у соціально-реабілітаційній роботі з дітьми з особливими потребами. *Молодь і ринок*. 2019. №7 (174).
21. Семігіна Т. В. Соціальні послуги у територіальних громадах України: інновації правового регулювання. *Вісник академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. № 4. С. 65-75.
22. Сердюк О. І., Крупеня В. І., Просоленко Н. В., Каук О. І. Організація роботи міждисциплінарної команди фахівців в комплексній реабілітації дітей з ДЦП 2. *Громадське здоров'я в Україні: проблеми та способи їх вирішення: Матеріали V науково-практичної конференції з міжнародною участю на вшанування пам'яті М. Гуревича (1891–1937)*. Харків. 2022. 224 с.
23. Терещенко Г., Ракітській Г. Соціокультурна реабілітація та соціалізація дітей-інвалідів. *Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві: збірник матеріалів міжнародної наук.-практ. інтернет-конф.* Одеса: ОНУ. 2020. 380 с.
24. Ткач Т. Особливості соціально-реабілітаційної роботи з дітьми та підлітками з інвалідністю в Україні. *Наука. Освіта. Молодь*.
25. Хворова Г., Онуфрик М., Майорова Н. Центр (відділення) денного догляду для дітей з інвалідністю: нормативно-правове забезпечення, адміністрування, психолого-педагогічний супровід, підтримка компетентного батьківства: інформ.-метод. посіб. Київ. 2020. 56 с.
26. Шаравара Р. Соціальна реабілітації дітей з функціональними обмеженнями здоров'я: інноваційні практики. URL: https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2019/11/topical-issues-of-the-development-of-modern-science_13-15.11.2019.pdf#page=293
27. Школьник М., Михальчук В. Організація роботи мультидисциплінарної команди спеціалістів для реабілітації дітей з інвалідністю. URL: http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/19501/1/Shkolnik_Organizaciya_roboti.pdf
28. Kravchenko O., Kucher G. Social and rehabilitation services in the local community. *The system of social services of Ukraine amidst transformation: modern trends and challenges: Scientific monograph*. Riga, Latvia: "Baltija Publishing". 2022. 218 p.
29. Stoliaryk O. Availability of services for families raising children with autism as a purpose of social work. *Social Work and Education*. 2020. 7(3). С. 289–303.

ПОНЯТТЯ БЕЗПЕКИ В ГЛОБАЛЬНОМУ, НАЦІОНАЛЬНОМУ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОМУ ВИМІРАХ

THE CONCEPT OF SECURITY IN GLOBAL, NATIONAL AND INDIVIDUAL DIMENSIONS

У статті розкрито поняття «безпека» в глобальному, національному й індивідуальному вимірах. Встановлено, що безпека – це відкрита, складна, багатокomпонентна система, яка має вертикальну (ієрархічну) й горизонтальну структуру та ґрунтується на прогресивних загальнолюдських, національних, індивідуально-особистісних цінностях і принципах сталого розвитку.

З'ясовано, що на глобальному рівні поняття «безпека» використовується в трьох значеннях: «глобальна безпека», «міжнародна безпека», «колективна безпека», які мають свою специфіку. Глобальна безпека – це система заходів, спрямованих на запобігання та мінімізацію глобальних небезпек і викликів та забезпечення співіснування й розвитку людської цивілізації на планеті Земля; міжнародна безпека – це створення в міжнародному просторі умов, необхідних для існування та функціонування держав при забезпеченні їх повного суверенітету, територіальної цілісності, політичної та економічної незалежності, рівноправних відносин з іншими державами; колективна безпека фокусується на військово-стратегічних проблемах з метою колективного захисту від спільного ворога.

Національну безпеку визначено як здатність країни до захисту самостійно чи разом з іншими країнами національних інтересів і цінностей, особистості, суспільства й держави від внутрішніх і зовнішніх загроз з метою її сталого розвитку; ступінь захищеності інтересів особистості, суспільства й держави від зовнішніх та внутрішніх загроз. Безпеку в індивідуальному вимірі потрактовано як стан задоволеності особистості від можливості реалізації потреб різного рівня, внутрішньої і зовнішньої гармонії, впевненості в майбутньому; інтегрований виразник реалізації прав і свобод людини, її захищеності (гарантованості) від небезпек.

Доведено, що в представленій ієрархічній безпековій структурі людина, з одного боку, є основним об'єктом впливу вищих рівнів безпеки / безпеки, з іншого – провідним суб'єктом розробки безпекової політики для самореалізації, сталого розвитку суспільства, збереження й розвитку людської цивілізації.

Ключові слова: безпека, глобальна безпека, національна безпека, особистісна безпека, війна, тероризм.

The article reveals the concept of «security» in global, national and individual dimensions. It has been established that security is an open, complex, multi-component system that has a vertical (hierarchical) and horizontal structure and is based on progressive universal, national, individual and personal values and principles of sustainable development.

It has been found that at the global level, the concept of «security» is used in three meanings: «global security», «international security», «collective security», which have their own specifics. Global security is a system of measures aimed at preventing and minimizing global dangers and challenges (political, economic, environmental, military, informational, demographic) and ensuring the coexistence and development of human civilization on planet Earth; international security is the creation in the international space of conditions necessary for the existence and functioning of states while ensuring their full sovereignty, territorial integrity, political and economic independence, equal relations with other states; collective security focuses on military-strategic issues with the goal of collective defense against a common enemy.

National security has been defined as the state's ability to protect national interests and values, individuals, society and the state against internal and external threats, independently or together with other countries, for the purpose of its sustainable development; as the degree of protection of the interests of the individual, society and the state from external and internal threats.

Security in the individual dimension has been interpreted as a state of personal satisfaction with the possibility of realizing needs of different levels, internal and external harmony, confidence in the future; as an integrated expression of the realization of human rights and freedoms, its protection (guarantee) against danger.

It has been proved that in the presented hierarchical security structure, on the one hand, a person is the main object of influence of higher levels of danger / security, and on the other hand, a person is the leading subject of the development of security policy for self-realization, sustainable development of society, preservation and development of human civilization.

Key words: security, global security, national security, personal security, war, terrorism.

УДК 37.013.42

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.33>

Курило В.С.,

докт. пед. наук, професор,
голова вченої ради
Державного закладу
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

Караман О.Л.,

докт. пед. наук, професор,
ректор
Державного закладу
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

Постановка проблеми. Глобальний і регіональний тероризм, національні зовнішні та внутрішні виклики, загрози, що охопили світ в останнє десятиріччя, загострили актуальність розв'язання наукової проблеми безпеки як багаторівневого конструкту, який охоплює ієрархію безпекових середовищ на глобальному (світ), національному (держава, суспільство), індивідуальному (людина, особистість) рівнях. За такої моделі людина,

з одного боку, стає основним об'єктом впливу вищих рівнів безпеки / безпеки, з іншого – провідним суб'єктом розробки змісту, механізмів і засобів безпеки щодо захисту світу, країни, найближчого оточення, самозахисту для виживання й розвитку людської цивілізації.

Будь-яке дослідження починається з окреслення проблемного поля, постановки мети та визначення базових категорій. Це необхідно для

чіткого окреслення авторських позицій з досліджуваної проблеми для подальшого вирішення дослідницьких завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У зв'язку з тривалою війною РФ проти України, спалахами тероризму в різних куточках світу, соціальними, економічними, екологічними, інформаційними катастрофами й загрозами всьому цивілізованому світу дослідження проблеми безпеки з кожним днем набирає обертів у міжнародному й вітчизняному, законодавчому й дослідницькому просторах. На сьогодні маємо різні визначення поняття безпеки в таких основоположних правових документах, як Статут Організації Об'єднаних Націй (ООН), Конституція України [6], Закон України «Про національну безпеку України» [10], Указ Президента України «Про Стратегію національної безпеки України [11]. Серед сучасних українських дослідників безпеку як системне багаторівневе й міждисциплінарне явище досліджують І. Аблазов, Л. Гордієнко [1], В. Білий, В. Михальчук [2], І. Ващенко [3], О. Данильян, О. Дзьобань [4], Т. Загола [5], В. Курило, С. Савченко, О. Караман [7], В. Ліпкан [8], О. Мотайло [8], А. Собакар, О. Нестерцова-Собакар [12], О. Сосін [13], В. Тихий [14] та ін.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що з огляду на заявлену нами тему необхідно, передусім, визначити категоріальний апарат та ключові поняття дослідження: безпека, глобальна безпека, національна безпека, індивідуальна безпека. Такий крок буде слугувати базою для подальшого дослідження проблеми безпеки на національному й індивідуальному рівнях з метою пошуку соціально-психологічних механізмів захисту суспільства і людини в умовах повномасштабної війни РФ проти України та повоєнного відновлення країни.

Метою статті є розкрити поняття «безпека» у глобальному, національному й індивідуальному вимірах на основі міждисциплінарного аналізу наукової літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження.

З урахуванням трирівневої конструкції заявленої нами теми, будемо розглядати проблему безпеки в трьох ієрархічних площинах: глобальному (міжнародному, колективному), національному (суспільно-державному), індивідуальному (особистісному).

Почнемо з базового поняття – «**безпека**», який ученими (В. Білий, В. Михальчук) розглядається як стійкий стан суспільного організму, що зберігає свою цілісність та здатність до саморозвитку, не дивлячись на несприятливий зовнішній та внутрішній вплив. Стійкість суспільної системи пов'язана з її здатністю зберігати динамічну рівновагу, успішно адаптуватися шляхом політичних та інших механізмів до умов існування, у тому числі ефективно долати кризові явища, економічні

труднощі та розв'язувати соціально-політичні конфлікти [2].

Дослідники безпекової проблематики А. Собакар, О. Нестерцова-Собакар виходять з тези про те, що безпека – це надзвичайно складна багаторівнева функційна система, що відображає тісний взаємозв'язок і взаємозумовленість безпеки на всіх рівнях – від міжнародного до особистісного. Вона не обмежується військовою, економічною, екологічною або інформаційною сферами, а охоплюють майже всі сторони соціокультурного життя країни та людини. Проте всі рівні цієї системи повинні будуватися в узгодженні з **цінностями та принципами сталого розвитку**, оскільки сталий розвиток може відбуватися виключно в умовах безпеки [12].

Отже, **безпека** – це відкрита, складна, багатоконпонентна система, яка має вертикальну (ієрархічну) й горизонтальну структуру та ґрунтується на прогресивних загальнолюдських, національних, індивідуально-особистісних цінностях і принципах сталого розвитку.

Наступним завданням нашої наукової розвідки стало з'ясування сутності поняття «**глобальна безпека**».

Усім відомо, що в сучасному глобальному світі, крім військової, є чимало інших загроз – тероризм, розповсюдження зброї масового знищення, епідемії, торгівля людьми, наркотиками, зброєю та ін. Тому стан глобальної безпеки прямо впливає на національну безпеку та безпеку населення й кожної окремої людини. Так, до прикладу, українці і світове співтовариство стали свідками того, як повномасштабна війна РФ проти України спричинила й інші загрози – енергетична та продовольча кризи, екологічні катастрофи, інформаційні атаки. Війна яскраво продемонструвала вразливість глобального світу, колективну неготовність до швидкої реакції та протистояння російській агресії, уразливість багатьох країн світу, некоординованість дій, порушення гармонійних відносин між країнами.

О. Сосін на підставі філософського аналізу проблем **глобальної безпеки** зазначає, що під цим терміном доцільно розуміти таке функціонування й розвиток міжнародного співтовариства, за якого зменшується загроза самим принципам і факторам виживання людства як біологічного й соціального організму [13].

Аналогічної думки дотримується й Т. Загола, який теоретично обґрунтовує спільність і специфіку понять «глобальна безпека», «міжнародна безпека», «колективна безпека» [5].

Автор доходить висновку, що поняття «глобальна безпека» ширше за поняття «міжнародна безпека», «колективна безпека», адже **глобальна безпека** – це такий стан захисту світового співтовариства, при якому створюються безпечні умови існування, розвитку життєдіяльності всього

людства, яка варіюється у широкому діапазоні, включаючи політичну, економічну, екологічну, військову, продовольчу безпеку, а також проблеми демографічного характеру, господарської діяльності, зростання людського потенціалу та безпеки кожної особи.

Термін «глобальна безпека» (global security) означає безпечний розвиток людства, людської цивілізації, екосистеми «Людина – Світ», тобто захист від небезпек всесвітнього масштабу, що загрожують існуванню «людського роду» або здатних призвести до різкого погіршення умов життєдіяльності на планеті [5].

Міжнародна безпека на відміну від глобальної, за Т. Заголою, – це такий стан міжнародних відносин, при якому створюються умови, необхідні для існування та функціонування держав при забезпеченні їх повного суверенітету, політичної та економічної незалежності, можливості відсічі військово-політичному тиску та агресії, їх рівноправних відносин з іншими державами; це комплекс взаємопов'язаних міждержавних відносин та організацій, політичних, дипломатичних, економічних, військових і суспільних заходів, що спрямовані на забезпечення безпеки держав і народів. Міжнародна безпека заснована на дотриманні всіма країнами загально визнаних принципів та норм міжнародного права, що виключає вирішення спірних питань та суперечок між ними за допомогою сили або погрози силою. Основними елементами міжнародної безпеки є основні принципи безпеки, міждержавні механізми та структури, міжнародно-правові норми, багатосторонні договори, які створюються, приймаються та функціонують з метою запобігання військовим зіткненням, їх локалізації, врегулюванню політичних, економічних і воєнних-стратегічних протиріч політичним шляхом, а також спеціальний режим контролю за міжнародною, особливо військовою діяльністю та відповідний режим інформації [5].

У свою чергу, за думкою Т. Заголи, міжнародна безпека ширше, ніж поняття **«колективна безпека»**, адже остання передбачає спільні дії держав світу або певного географічного регіону для запобігання загроз загальному миру, придушення агресії чи інших порушень миру у світі; об'єднання зусиль держав з урегулювання збройних конфліктів, охорони державних кордонів, відновлення ефективної співпраці у забезпеченні колективної безпеки, у підтримці боєздатності армії та флоту тощо. Основними елементами колективної безпеки є наявність групи держав, об'єднаних загальною метою захисту членів (до прикладу, НАТО, Варшавський договір, Європейський Союз), та система військово-політичних заходів, спрямованих проти потенціального ворога або агресора. Отже, колективна безпека концентрується на військово-стратегічних проблемах і не спрямована

на вирішення інших аспектів міжнародної безпеки (економічних, суспільних, екологічних та інших проблем) [5].

О. Сосін також розглядає колективну безпеку як систему взаємовідносин держав з метою підтримки міжнародного миру і безпеки, регламентованих принципами і нормами Статуту ООН. Вона містить:

1) основні принципи міжнародного права (заборона застосування сили або загрози силою, мирне вирішення протиріч, суверенна рівність держав, територіальна цілісність, невтручання тощо);

2) процедури мирного вирішення протиріч;

3) колективні дії для запобігання й усунення загроз миру, порушень миру, актів агресії;

4) повноваження Генеральної Асамблеї і Ради Безпеки ООН із розгляду питань роззброювання й обмеження озброєнь [13].

Отже, завершуючи аналіз наукової літератури щодо з'ясування співвідношення понять «глобальна безпека», «міжнародна безпека», «колективна безпека», можемо відзначити, що вони мають свою ієрархію, схожість та специфіку. Глобальна безпека – це система заходів, спрямованих на запобігання та мінімізацію глобальних небезпек та викликів (політичних, економічних, екологічних, військових, інформаційних, демографічних) та забезпечення співіснування й розвитку людської цивілізації на планеті Земля; міжнародна безпека – це створення в міжнародному просторі умов, необхідних для існування та функціонування держав при забезпеченні їх повного суверенітету, територіальної цілісності, політичної та економічної незалежності, рівноправних відносин з іншими державами; колективна безпека фокусується на військово-стратегічних проблемах з метою колективного захисту від спільного ворога.

На наш погляд, безпека на глобальному рівні (глобальна, міжнародна та колективна) може бути досягнута лише за умови рівності всіх держав щодо забезпечення власної безпеки. Тобто безпека повинна бути колективною і рівною для всіх.

Проте, грубе порушення основних безпекових засад протягом останнього десятиліття (анексія Криму РФ, збройний конфлікт на Сході України, повномасштабна війна РФ проти України, війна в Сирії, терористичні атаки в Ізраїлі тощо) довело неспроможність систем глобальної, міжнародної та колективної безпеки вирішувати покладені на них завдання. Усе це негативно відбивається на конкретних національних системах безпеки.

Тому О. Сосін доходить висновку, що вирішення проблеми національної безпеки окремої держави в системі глобальної, міжнародної та колективної безпеки може досягатися шляхом:

– проведення узгодженої зовнішньополітичної і внутрішньополітичної діяльності,

– організаційного оформлення міжнародних структур, що акумулюють матеріальні ресурси

і засоби для безпосереднього забезпечення національної безпеки окремих держав.

Отже, глобальна безпека може набути ефективності за умови, якщо буде надійно забезпечуватися поступальний духовний і матеріальний розвиток людства на основі балансу національних і географічних регіональних інтересів та їх гарантованого колективного задоволення [13].

Третім завданням статті стало з'ясування сучасного трактування поняття **«національна безпека»**, яку ми пов'язуємо з безпекою на рівні конкретної країни (держави), у нашому випадку, України.

Як було зазначено вище, в умовах повномасштабної війни РФ проти України розвиток і розробка проблеми національної безпеки наразі здійснюється як на нормативно-правовому, так і науково-дослідному рівнях.

Нормативно-правові засади політики національної безпеки в Україні визначені в таких основоположних документах, як Конституція України [6], Закон України «Про національну безпеку України» [10], Стратегія національної безпеки України [11] та ін.

Аналізуючи українське законодавство в галузі безпеки, І. Аблазов та Л. Гордієнко відзначають, що в ньому поки що переважає державоцентричний підхід до розуміння системи національної безпеки. Так, у Конституції України та Законі України «Про національну безпеку України», наводяться визначення понять «національна безпека» і «державна безпека», які за семантикою є майже ідентичними та означають захищеність одних і тих же об'єктів від реальних і потенційних загроз: «національна безпека України – захищеність державного суверенітету, територіальної цілісності, демократичного конституційного ладу та інших національних інтересів України від реальних та потенційних загроз; державна безпека – захищеність державного суверенітету, територіальної цілісності і демократичного конституційного ладу та інших життєво важливих національних інтересів від реальних і потенційних загроз невоєнного характеру» [1].

Як бачимо, різниця між трактуваннями понять полягає лише у визначенні характеру загроз. У першому випадку це просто загрози, а в другому – загрози невоєнного характеру. Таке дублювання понять І. Аблазов та Л. Гордієнко пояснюють тим, що використання терміну «державна безпека» пов'язане з багатозначністю терміну «national» в англійській мові, який означає як націю, так і державу. Такий підхід до співвідношення зазначених категорій, роблять висновки дослідники, є сумнівним та ще раз підкреслює державоцентричність системи національної безпеки України [1].

За думкою І. Аблазова та Л. Гордієнка, найважливішим критерієм національної безпеки є баланс життєво важливих інтересів особи, суспільства

і держави та їх взаємна відповідальність щодо гарантування безпеки. І хоча в законі є визначення громадської безпеки і порядку («захищеність життєво важливих для суспільства та особи інтересів, прав і свобод людини і громадянина, забезпечення яких є пріоритетним завданням діяльності сил безпеки, інших державних органів, органів місцевого самоврядування, їх посадових осіб та громадськості, які здійснюють узгоджені заходи щодо реалізації і захисту національних інтересів від впливу загроз» [10]), усе ж таки в нормативному полі України цей баланс дещо нівелюється. А тому найважливішим завданням науковців, законодавців, представників сектору оборони і безпеки, політиків є радикальне переосмислення концепту національної безпеки, зміщення акцентів з державоцентричності на людиноцентричність та їхня синергія [1].

На триєдину сутність поняття національної безпеки наголошують і А. Собакарь та О. Нестерцова-Собакарь, які трактують її як систему політичних і правових цінностей, яку утворюють конституційні права, свободи, гідні якість і рівень життя громадян, політична і соціальна стабільність суспільства, а також територіальна цілісність, оборона і сталий розвиток держави, на захист яких мають бути спрямовані зусилля органів державної влади, місцевого самоврядування та інституцій громадянського суспільства [12].

Фундаментальним для нашого дослідження є наукові розвідки О. Сосіна, який розкриває сутність національної безпеки через обґрунтування світоглядно-понятійних і науково-теоретичних засад досліджуваного явища [13].

Дослідник звертається до філософського аналізу феноменів безпеки, національної безпеки як складних, багаторівневих систем.

Уточнення сутності словосполучення «національна безпека» учений починає з етимологічного аналізу та закінчує тлумаченням у сучасних умовах зовнішніх і внутрішніх загроз та в контексті глобальної й міжнародної безпеки.

Слово «національний», розмірковує О. Сосін, є похідним від латинського терміну «нація», буквально «natio – народ». В українській літературній мові термін «нація» тлумачиться, здебільшого, як синонім слів країна, держава. У цьому випадку термін «національний» виступає практично синонімом до слова «державний». Однак, з огляду на те, що в даний час частка держави в економіці та в інших сферах життєдіяльності людини й суспільства безупинно скорочується, необхідним і правомірним є використання терміну «національна безпека».

Виходячи з таких міркувань, О. Сосін відзначає, що словосполучення «національна безпека» може тлумачитися як: а) безпека народу, нації, тобто населення країни, в тому числі, як моноетносу, так і багатонаціонального народу, коли представники

різних національностей виступають як співгромадяни; б) безпека суспільства, тобто сукупності людей, об'єднаних історично обумовленими умовами спільної життєдіяльності; в) безпека держави, тобто організаційно-правової форми об'єднання народів, нації, що є засобом ведення спільних справ.

Складність для України, продовжує О. Сосін, полягає в тому, що її населення можна вважати багатонаціональним, і в силу цього є сенс вести мову про єдину націю як сукупність народів, етносів, які населяють територію країни, а також про певну форму державного життя, власну політичну систему, що має свої елементи – **народ, суспільство і державу**.

Тому під **національною безпекою** вчений розуміє показник здатності суспільства й держави, що захищають національні інтереси самостійно чи разом з іншими дружніми країнами (народами, націями), стримувати або усувати внутрішні й зовнішні загрози національному суверенітету, територіальній цілісності, соціальному ладу, економічному розвитку, іншим важливим елементам духовної й матеріальної життєдіяльності; ступінь захищеності інтересів **особистості, суспільства й держави від зовнішніх та внутрішніх загроз**.

Виходячи з цього, головними **складниками національної безпеки** науковець називає **безпеку особистості, безпеку суспільства і безпеку держави**.

Цікавим видається виділення О. Сосіним два підходи до розуміння проблеми національної безпеки. У фокусі **першого підходу** – постановка проблем цінності свободи й безпеки особистості, за яким безпека держави і суспільства є не самоціллю, а лише функцією забезпечення свободи і безпеки конкретного індивіда.

Зміст **другого підходу** полягає у висуванні на перший план безпеки держави і суспільства: сильна держава забезпечує безпеку особистості й суспільства.

Обидва підходи вчений вважає ризикованими. У першому випадку надмірне опікування безпекою окремих індивідів може серйозно загальмувати розвиток національної самосвідомості громадян і спричинити загрозу безпеці суспільства та держави. У другому випадку може скластися ситуація, коли безпека держави і суспільства буде досягатися за рахунок безпеки особистості. Отже, робить висновок О. Сосін, тільки гармонійне, **збалансоване поєднання безпеки особистості, суспільства й держави** здатне забезпечити національну безпеку.

При цьому під **суспільством** дослідник розуміє сукупність людей, що займаються історично сформованими формами спільної діяльності, об'єднаних спільними цілями, матеріальними і духовними умовами життя; під **державою** – форму

політичної організації суспільства; під **особистістю** – індивіда, наділеного стійкою системою соціально значущих рис, що характеризують його як члена суспільства [13].

Отже, забезпечення всіх рівнів національної безпеки (індивідуального, суспільного, державного) можливе виключно за умови реалізації балансу інтересів особистості, суспільства і держави в політичній, економічній, соціальній, міжнародній, інформаційній, військовій, екологічній та інших сферах всередині країни. А тому під поняттям **національної безпеки** будемо розуміти здатність країни до захисту самостійно чи разом з іншими країнами національних інтересів і цінностей, особистості, суспільства й держави від внутрішніх і зовнішніх загроз з метою її сталого розвитку.

При цьому до структури національної безпеки включати безпеку особистості – безпеку її прав і свобод; суспільства – його матеріальних і духовних цінностей; держави – її конституційного ладу, суверенітету і територіальної цілісності (О. Мотайло [9]).

І, нарешті, відповідно до четвертого завдання нашого дослідження розкриємо сутність поняття **«безпека» на індивідуальному (особистісному) рівні**.

Відповідно до авторських позицій **особистість** – це складна соціально зумовлена динамічна єдність індивідуальних і психологічних якостей людини, що є основою і вектором її соціалізації протягом життя під впливом мега-, макро-, мезо-, мікрочинників.

Не вдаючись до довготривалої в історії дискусії щодо співвідношення біологічного й соціального в структурі особистості, можна науково констатувати, що людина володіє певним набором індивідуальних (психофізіологічних) і психологічних якостей, які при взаємодії з певними соціальними чинниками, у тому числі і загрозами, можуть проявлятися в різних станах та поведінці.

До **індивідуальних якостей** відносимо **психічні та фізіологічні** особливості особистості, зокрема, комплекс психічних **процесів** (відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, мислення, уява, увага, воля), **станів** (емоційні – настрої, афекти, тривога; вольові – рішучість, розгубленість; пізнавальні – зосередженість, замисленість тощо) і **властивостей** (темперамент, характер, здібності, світогляд, знання, переконання) особистості.

Психологічні особливості особистості пов'язуємо з її характеристиками на всіх структурних рівнях. Структура особистості – це перш за все психологічне поняття. Будь-яка особистість уявляє собою самокеровану біосоціальну систему найвищої складності. Елементи (підструктури) особистості взаємодіють між собою на психологічному рівні.

Наразі в психології представлено багато ґрунтовних структур особистості (Ю. Антонян, А. Герцензон, В. Кудрявцев, А. Сахаров, К. Платонов, Н. Рейнвальд, З. Фрейд та ін.). Основоположною для нашого дослідження є п'ятирівнева структура, представлена п'ятьома сферами особистості: 1) *потребнісно-мотиваційна сфера* – потреби, мотиви, спрямованість особистості (система цінностей, ціннісних орієнтацій, установок); 2) *когнітивно-пізнавальна сфера* – система знань та особливості протікання пізнавальних процесів (сприйняття, увага, пам'ять, мислення); 3) *морально-вольова сфера* – морально-етичні та правові норми, совість, переконання, гуманність, емоційно-вольові стани, переживання, ставлення до навколишнього світу, до власних дій; 4) *міжособистісна сфера* – міжособистісні взаємодії, стосунки, соціальний статус; 5) *активно-практична (творча) сфера* – уміння і навички, сфера діяльності [7].

Як було зазначено вище, безпека – це певний об'єктивний **стан без загрози**, який відчувають світ, суспільство, людина. На особистісному, індивідуально-психологічному, рівні – це стан спокою, відсутності страху, внутрішньої і зовнішньої гармонії, задоволеності від можливості реалізації потреб, впевненості в майбутньому. Отже, це збалансованість усіх структурних сфер особистості, що гарантують успішний взаєморозвиток особистості й соціуму, матеріальний і духовний прогрес суспільства. Не випадково в теорії ієрархічної системи потреб людини, створеної американським психологом А. Маслоу, **потреба в безпеці** є базовою для розвитку й самореалізації особистості, яка за ступенем важливості посідає друге місце. Отже, потреба в безпеці означає внутрішню необхідність людини в захисті від фізичних і психологічних небезпек з боку навколишнього світу, підтримці, стабільності, опіці, звільнення від страху і впевненість у тому, що фізіологічні та інші потреби будуть задовольнятися в майбутньому.

І. Ващенко визначає механізми безпеки на індивідуально-психологічному рівні:

- механізм категоризації світу за допомогою бінарної опозиції «безпека-небезпека», яка забезпечує людині особистісно значущу картину світу;

- механізм асимілятивної і контрастної проєкції, виявом якого є прискіпливе сприйняття і приписування образу «Я» позитивного або негативного знаку в стані безпеки-небезпеки під впливом ступеня задоволеності базовою потребою у безпеці, особистісних цінностей, рівня довіри до себе і до світу;

- механізм смислоутворення безпеки, який сприяє виділенню найбільш значущого ключового елемента для суб'єкта, що детермінує активізацію певного стану і може мати різний смисл і різне емоційне значення [3].

З точки зору юридичної науки проблему безпеки людини досліджує В. Тихий, який зазначає, що безпека людини – це об'єктивний стан і суб'єктивне відчуття фізичної, майнової, соціальної (матеріальної), психологічної і моральної захищеності людини, її прав і свобод. Людина перебуває в безпеці, коли вона, її права і свободи надійно захищені (забезпечені, гарантовані). Інакше кажучи, саме права і свободи людини та їх гарантії і забезпечують її безпеку. Адже права людини притаманні її природі, без них вона не може існувати як людська істота.

Безпека людини – це певною мірою узагальнюючий, інтегрований виразник реалізації прав і свобод людини, її захищеності (гарантованості) від небезпек. Вона (безпека) є одним із головних показників якості та рівня життя. Не випадково, пише В. Тихий, людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю (ч. 1 ст. 3 Конституції України) і, водночас, головним обов'язком держави щодо їх утвердження і забезпечення (ч. 1 ст. 1 Кримінального кодексу України).

Проте, у сучасному світі існують небезпеки для людини: соціальні, економічні, фізичні, біологічні, психологічні, екологічні, технічні, політичні, інформаційні тощо, які ми згадували вище, описуючи структуру безпеки за горизонтальним принципом на глобальному й національному рівнях [14].

Отже, **безпека в індивідуальному вимірі** – це стан задоволеності особистості від можливості реалізації потреб різного рівня, внутрішньої і зовнішньої гармонії, впевненості в майбутньому; інтегрований виразник реалізації прав і свобод людини, її захищеності (гарантованості) від небезпек.

Структура безпеки особистості збігається зі структурою на глобальному й національному рівнях та інтегрована в них. Саме тому всі дослідники безпекової проблеми одноставні в думці про те, що національну безпеку здатне забезпечити виключно збалансований захист інтересів **особистості, суспільства й держави від зовнішніх та внутрішніх загроз**.

Висновки і перспективи дослідження. Таким чином, розкриваючи мету статі, нами було визначено поняття «безпека» на глобальному, національному й індивідуальному рівнях. Встановлено, що безпека – це відкрита, складна, багатокомпонентна система, яка має вертикальну (ієрархічну) й горизонтальну структуру та ґрунтується на прогресивних загальнолюдських, національних, індивідуально-особистісних цінностях і принципах сталого розвитку.

На глобальному рівні поняття «безпека» використовується в трьох значеннях: «глобальна безпека», «міжнародна безпека», «колективна безпека», які мають свою специфіку. Глобальна безпека – це система заходів, спрямованих на

запобігання та мінімізацію глобальних небезпек та викликів (політичних, економічних, екологічних, військових, інформаційних, демографічних) та забезпечення співіснування й розвитку людської цивілізації на планеті Земля; міжнародна безпека – це створення в міжнародному просторі умов, необхідних для існування та функціонування держав при забезпеченні їх повного суверенітету, територіальної цілісності, політичної та економічної незалежності, рівноправних відносин з іншими державами; колективна безпека фокусується на військово-стратегічних проблемах з метою колективного захисту від спільного ворога.

Під поняттям національної безпеки вчені розуміють здатність країни до захисту самостійно чи разом з іншими країнами національних інтересів і цінностей, особистості, суспільства й держави від внутрішніх і зовнішніх загроз з метою її сталого розвитку; ступінь захищеності інтересів особистості, суспільства й держави від зовнішніх та внутрішніх загроз.

Безпеку в індивідуальному вимірі потрактовано як стан задоволеності особистості від можливості реалізації потреб різного рівня, внутрішньої і зовнішньої гармонії, впевненості в майбутньому; інтегрований виразник реалізації прав і свобод людини, її захищеності (гарантованості) від небезпек.

У цій ієрархічній безпековій структурі людина, з одного боку, є основним об'єктом впливу вищих рівнів небезпеки / безпеки, з іншого – провідним суб'єктом розробки безпекової політики для самореалізації, сталого розвитку суспільства, збереження й розвитку людської цивілізації.

Подальше дослідження проблеми безпеки буде відбуватися на національному й індивідуальному рівнях з метою пошуку соціально-психологічних механізмів захисту суспільства та людини в умовах повномасштабної війни РФ проти України та повоєнного відновлення країни.

Публікація містить результати досліджень, проведених при грантовій підтримці Національного фонду досліджень України за проектом 2021.01/0021.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аблазов І. В., Гордієнко Л. О. Фактор державоцентричності системи національної безпеки України

та використання британського досвіду впровадження концепції безпеки людини. *Політичне життя*. 2020. № 2. С. 111 – 117.

2. Білий В. І., Михальчук В. М. Основні напрями забезпечення національної безпеки держави. *Інвестиції: практика та досвід*. 2021. № 17. С. 92 – 98.

3. Ващенко І. В. Феномен національної безпеки у сучасному розумінні. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2012. 2 (1). С. 30 – 37.

4. Данильчан О. Г., Дзьобань О. П., «Національна безпека в контексті євроатлантичної інтеграції України: філософська рефлексія». *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*. Серія: Філософія. 2020. № 1 (44). С. 8 – 22.

5. Загола Т. М. Теоретичні підходи до дослідження співвідношення понять «міжнародна безпека», «колективна безпека» та глобальна безпека». *Вісник ХНТУ*. 2022. № 4(83). С. 133 – 137.

6. Конституція України. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 1996. № 30, ст. 141). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#top>

7. Курило В. С., Савченко С. В., Караман О. Л. Соціалізація особистості в умовах гібридної війни на сході України: монографія. К.: Талком, 2018. 240 с.

8. Ліпкан В. А. Національна і міжнародна безпека у визначеннях та поняттях. Київ: Текст, 2006. 256 с.

9. Мотайло О. В. Основні концептуальні підходи до сутності поняття «національна безпека». *Право та державне управління*. 2019. № 4. С. 288 – 293.

10. Про національну безпеку України: Закон України від 21 червня 2018 р. № 2469-VII. Відомості Верховної Ради України. 2018. № 31. Ст.241. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text>

11. Про Стратегію національної безпеки України. Указ Президента України № 392/2020 від 14.09.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392/2020>.

12. Собакарь А. О., Нестерцова-Собакарь О. В. Категоріально-теоретичний вимір національної безпеки України. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2018. № 4. С. 107 – 111.

13. Сосін О. Розуміння сутності національної безпеки: світоглядно-понятійні й науково-теоретичні засади. URL: <https://lexinform.com.ua/dumka-eksperta/rozuminnya-sutnosti-natsionalnoyi-bezpeky-svitoglyadno-ponyatijni-j-naukovo-teoretychni-zasady-chastyna-1/>

14. Тихий В. П. Безпека людини: поняття, правове забезпечення, значення, види. *Вісник Національної академії правових наук України*. 2016. № 2 (85). С. 31 – 46.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА МЕДІАГРАМОТНОСТІ ОСІБ СТАРШОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

CRITICAL THINKING AS A COMPONENT OF MEDIA LITERACY FOR ELDERLY PEOPLE IN WAR CONDITIONS

У статті люди старшого віку, які постраждали від війни, розглядаються як особливо вразлива категорія населення. Також зазначено, що ця вікова категорія населення найбільш схильна до впливу російської дезінформації та пропаганди. Медіаграмотність, складовою якої є розуміння та критичне осмислення інформації, розглянуто як нагальну компетентність осіб старшого віку в аспекті мінімізації деструктивного впливу медіа. В свою чергу, критичне мислення представлено як «м'яку» навичку вищого рівня з сильним цифровим компонентом, що сприяє більш безпечному та кориснішому використанню інформаційно-комунікаційних технологій. В цьому аспекті виокремлено напрями вдосконалення політики щодо цифрових навичок, зокрема її спрямування на людей похилого віку як конкретну цільову групу і розширення навчання відповідним навичкам у спеціальних форматах.

Визначено особливості і проблеми людей похилого віку в умовах війни, наслідки яких можуть спричинити підрив їх фізіологічної і психологічної стійкості, призвести до пригнічених або стурбованих станів, які заважають виконувати звичайні повсякденні завдання та обмежують готовність до опору. Наголошено увагу на нагальності збереження і формування критичного мислення, медіаграмотності і медіаосвіти в таких ситуаціях, які дають можливість отримати знання про способи впливу ЗМІ на свідомість аудиторії, сформувати у громадян похилого віку практичні вміння орієнтуватися у новому мультимедійному просторі та навички оцінки медійного процесу, культуру споживання медійного продукту. Здійснено огляд певних практик у цьому аспекті, зокрема розглянуто рекомендації, які надаються гуманітарними організаціями щодо підтримки людей старшого віку, допомоги їм впоратися з тривожністю під час війни і водночас сприяти формуванню критичного мислення та стійкості. Проаналізовано деякі ініціативи на локальному рівні щодо формування критичного мислення і підвищення рівня медіаграмотності людей поважного віку.

Ключові слова: безпека, війна, критичне мислення, медіаграмотність, люди поваж-

ного / похилого / старшого віку, вразливі категорії населення.

The article defines elderly people affected by the war as a particularly vulnerable category of the population. It is noted that the relevant age category of the population is most susceptible to the influence of Russian disinformation and propaganda. Media literacy, a component of which is the critical interpretation of information, is considered as an urgent competence of the elderly people in the aspect of minimizing the destructive media influence. In turn, critical thinking is presented as a soft higher-level skill with a strong digital component, which contributes to safer and more useful use of information and communication technologies. In this aspect, directions for improving the digital skills policy are highlighted, in particular, its targeting of the elderly people as a specific target group and the expansion of training in relevant skills in special formats.

The peculiarities and problems of the elderly people in war conditions are identified, the consequences of which can cause an undermining of their physiological and psychological stability, lead to depressed or anxious states that prevent them from performing ordinary everyday tasks and limit their readiness for resistance. Emphasis is placed on the urgency of preserving and forming critical thinking, media literacy and media education in such situations, which provide an opportunity to gain knowledge about the methods of mass media influence on the consciousness of the audience, to form practical skills for elderly citizens to navigate in the new multimedia space and skills to evaluate the media process, consumer culture media product. A review of certain practices in this aspect was carried out, in particular, the recommendations provided by humanitarian organizations regarding the support of older people, helping them cope with anxiety during wartime and at the same time promoting the formation of critical thinking and resilience were considered. Some initiatives at the local level to develop critical thinking and improve the level of media literacy of elderly people are analysed.

Key words: security, war, critical thinking, media literacy, elderly people, vulnerable population categories.

УДК 159.955.1:316.343-054.5]:
[351.862.4:342.78](477.521.6)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.34>

Курило В.С.,

докт. пед. наук, професор,
дійсний член Національної академії
педагогічних наук України,
перший проректор
Державного закладу
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

Степаненко В.І.,

докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри соціальної роботи
та педагогіки вищої школи
Волинського національного
університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Люди віком понад 60 років становлять 23% населення України [12]. За даними ООН після повномасштабного російського вторгнення в Україну близько третини цивільних осіб, убитих у перший рік війни, були старше 60 років (дані містять інформацію про випадки, коли вік жертви було відомо, реальна кількість жертв значно вища) [16]. Російське вторгнення в Україну має руйнівний вплив на цивільних будь-якого віку, зокрема існує особлива загроза безпеці людей похилого віку через

вразливість цієї категорії населення [12]. Частка людей похилого віку (60 років і старше) в Україні, постраждалих від війни і віднесених до категорії особливо вразливих, на сьогоднішній день складає 30% [9]. Населення старшого віку найчастіше згадується як група ризику, найбільш схильна до впливу російської дезінформації та пропаганди [15], що актуалізує потребу формування у них критичного мислення і підвищення рівня медіаграмотності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування критичного мислення

і підвищення рівня медіаграмотності людей похилого / поважного / старшого віку на сьогоднішній день є малодослідженою і характеризується наявністю в Україні незначного доробку наукових досліджень і практик. На думку Н. Карпчук, медіаграмотність, складовою якої є розуміння та критичне осмислення різноманітних аспектів медіа і медіа-контенту, повинна бути основною компетентністю не лише молодого покоління, але й дорослих, людей похилого віку, батьків, учителів, фахівців у сфері медіа, зокрема коли це стосується чинників зменшення деструктивного впливу медіа [3]. Аналогічних поглядів щодо потреби у навчанні медіаграмотності людей похилого віку дотримується Є. Магда [11].

Національний фонд стратегічних досліджень (НІСД), вивчаючи міжнародний досвід щодо медіаграмотності окремих цільових груп і можливостей його впровадження в Україні, наголошує на тому, що якість та масштаби впливу фейкових новин істотно відрізняються для різних цільових груп, які можуть бути сегментовані як за соціальним становищем, так і за віком, і зосереджує увагу на потребі забезпечення навичками медіаграмотності осіб старшого віку [7]. Проаналізувавши дослідження А. Guess, J. Nagler, J. Tucker щодо проблеми і предикторів поширення фейкових новин у Facebook серед різних вікових категорій населення в США [17], НІСД наведено статистичні дані, які свідчать, що в середньому, американські користувачі Facebook старше 65 років поширюють у сім разів більше публікацій з видань із фейковими новинами порівняно з молодими людьми віком 18–29 років та удвічі більше фейків порівняно з людьми віком від 45 до 65 років [7].

В Україні за результатами Всеукраїнського соціологічного опитування стосовно користування засобами масової інформації, медіаграмотності населення і російської пропаганди, проведеного Київським міжнародним інститутом соціології (КМІС) у лютому 2019 р. на замовлення ГО «Детектор Медіа», особи у віці 40–69 років (34%), а також 70 років і старше (47–51%) менш упевнені у своїй здатності відрізнити фейки порівняно з категорією осіб у віці до 40 років (59–62%) [2]. Результати комплексного дослідження КМІС, яке проводилося на замовлення Громадянської мережі «ОПОРА» у 2022 році, засвідчили, що самооцінка здатності відрізнити якісну інформацію від дезінформації та фейків (відповіді «так») в осіб віком 40–49 і 50–59 років склала 38%; 60–69 років – 41%; 70+ років – 37% [1].

В свою чергу, Р. Черниш зазначає, що маніпулятивному впливу внаслідок публікації фейкових новин люди похилого віку (65+) піддаються більше. Зокрема, зазначена категорія громадян у чотири рази вірогідніше повірить та перерепостить неправдиву інформацію [13].

У Звіті про вимірювання інформаційного суспільства 2018 (Measuring the Information Society Report 2018) виокремлюються напрями вдосконалення політики щодо цифрових навичок, зокрема її спрямування на конкретні цільові групи і розширення навчання відповідним навичкам. Серед уразливих груп населення, яким потрібні спеціальні формати навчання, виокремлено людей похилого віку. Також акцентовано увагу на зростаючій потребі у «м'яких» навичках. Зокрема, критичне мислення розглядається як навичка вищого рівня з сильним цифровим компонентом, що сприяє більш безпечному та кориснішому використанню ІКТ [18].

Останнім часом в Україні з'являються деякі проєкти, орієнтовані на підвищення рівня медіаграмотності серед осіб похилого віку. В Аналітичному звіті України щодо картування сфери медіаграмотності 2021 зазначено, що люди похилого віку/пенсіонери як цільова аудиторія проєктів із медіаграмотності були ідентифіковані 32% організацій, які взяли участь в опитуванні. Однак, якщо в опитуванні третина організацій вказали, відповідну цільову аудиторію, то стейкхолдери (включно з представниками НУО, що працюють у сфері медіаграмотності) під час інтер'ю зазначали, що згадана група є найбільш неохопленою проєктами з медіаграмотності [4]. Також у межах проєктів почали розвиватися локальні практики щодо формування в осіб старшого віку критичного мислення і підвищення рівня медіаграмотності [6; 14].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз досліджень показав, що програми з медіаграмотності і розвитку навичок критичного мислення в Україні здебільшого орієнтовані на здобувачів закладів загальної середньої та вищої освіти і розвиваються за відповідної допомоги державних структур. Медіаграмотність окремих категорій громадян, зокрема людей старшого віку залишається складним питанням, яке не має загально визнаного шляху вирішення [7] і потребує застосування спеціальних підходів навчання з урахуванням особливостей, проблем і потреб цієї вікової категорії населення.

Мета статті – визначити особливості критичного мислення як складової медіаграмотності осіб старшого віку в умовах війни та проаналізувати деякі практики щодо його формування у відповідній категорії громадян.

Публікація містить результати досліджень, проведених за грантової підтримки Національного фонду досліджень України за проєктом 2021.01/0021 «Формування критичного мислення громадян як чинник безпеки в умовах збройного насилля та інформаційної агресії на Сході України».

Виклад основного матеріалу. Обмежена готовність українського суспільства у 2014 р. до

опору комплексним інформаційним операціям стала одним із потужних інструментів російської військової агресії [7]. Зокрема, це стосується людей старшого віку, оскільки в Україні в умовах війни вони становлять диспропорційно великий відсоток від цивільних, які лишаються в зонах активних бойових дій. І навіть якщо людям похилого віку вдається переміститися, вони також стикаються зі значними викликами [12]. За даними Держкомстату України, шоста частина осіб похилого віку є самотніми. Майже половина з них потребує допомоги у повсякденному житті [5]. Серед людей похилого віку більше, ніж серед інших груп, поширені інвалідності [12]. У людей старшого віку наслідки є більш безпосередніми та негативними через зниження фізіологічної стійкості – здатності організму протистояти і пристосовуватися до несприятливих умов [5]. Війна також вплинула на психічне здоров'я людей похилого віку. За даними ОГП ВООЗ на момент проведення оцінки 13,9% домогосподарств повідомили, що принаймні один із членів домогосподарства був занадто пригнічений або стурбований, щоб виконувати свої звичайні повсякденні справи (20% респондентів були віком 60 років і старше) [9].

Збереження і формування критичного мислення, медіаграмотність і медіаосвіта в такій ситуації набувають все більшого значення, оскільки вони надають знання про способи впливу ЗМІ на свідомість аудиторії, формують у громадян похилого віку практичні вміння орієнтуватися у новому мультимедійному просторі та навички оцінки медійного процесу, культуру споживання медійного продукту [12].

Розглянемо певні практики, які сприяють формуванню критичного мислення і медіаграмотності громадян старшого віку в умовах війни. З початку війни гуманітарні організації та агентства ООН надають підтримку цивільним особам, зокрема людям похилого віку. Так, щоб допомогти людям похилого віку впоратися з тривожністю під час війни і водночас сприяти формуванню у них критичного мислення та стійкості, надаються такі рекомендації:

- заохочувати близьких цих людей до спілкування;
- здійснювати підтримку постійного зв'язку з людьми старшого віку;
- проговорювати з людьми похилого віку план, послідовність, чіткість дій у разі складних ситуацій;
- вибирати правильну інформацію для сприйняття новин;
- порадити надійні джерела новин, які доступні людям похилого віку і допомагатимуть розширити їхнє уявлення про ситуацію [5].

За результатами дослідження щодо впливу війни на людей у період після 2022 року щодо доступу до інтернету та цифрових послуг частка

осіб старшого віку як користувачів інтернетом склала 56% [9].

В Опитуванні USAID-Internews 2022 р. щодо споживання медіа зафіксовано покращення доступу та особливості отримання новин від українських джерел окремими категоріями населення. Так, для осіб похилого віку, які залишилися на тимчасово окупованих територіях, де здійснюється активна російська пропаганда і маніпулятивний вплив, існує нагальна необхідність використання сервісу VPN, який допомагає обходити блокування українських сайтів та українського контенту, а також відчувати себе у більшій безпеці за умов пошуку і споживання новин. Молодші і грамотні у цифровому плані люди допомагають особам старшого віку, однак вони все одно потребують інструкцій і рекомендацій стосовно того, який саме додаток VPN обрати (безкоштовність, можливість справлятися з блокуванням, достатня швидкість роботи додатків тощо). Зазначено, що такі інструкції були б корисними у вигляді відео на YouTube або тренінгів у Zoom з реальними людьми. Крім того, актуальною для населення старшого віку вважається можливість отримувати новини від українських джерел на радіо. Налаштування такого каналу отримання інформації виглядає для респондентів реалістичнішим та безпечнішим (пошук частот, які неможливо перехопити та заблокувати) [8].

Прикладом локальної практики може слугувати ініціатива Полтавської обласної громадської організації «Твій Світ» та територіального центру соціального обслуговування Гребінківської громади у рамках проєкту «Гуманітарна та психологічна допомога постраждалим від нацизму у воєнний час, їх соціалізація в нових умовах життя територіальних громад Лубенського та Миргородського районів Полтавської області», який здійснюється за підтримки Німецького фонду «Пам'ять, відповідальність і майбутнє» у рамках програми «Ми поруч!». Організаторами було проведено навчальні зустрічі з людьми похилого віку щодо медіагігієни під час війни у форматі жвавого обговорення, практичних вправ та чаювання. До проведення занять були залучені фахівці з числа медіапедагогів і психологів. Особливість полягає в тому, що результат таких зустрічей спрямовано не тільки на підвищення рівня медіаграмотності, а й на поліпшення емоційного та психологічного стану. Також організаторами надано рекомендації щодо того, як говорити з людьми похилого віку на тему медіаграмотності:

- для забезпечення потреби спілкування варто організувати різні читання, популярні серед людей старшого віку
- створити брошури або буклети з порадами щодо медіагігієни, разом їх читати та поширювати серед аудиторії;

– консолідувати спільні зусилля закладів соціального захисту і громадських організацій, що працюють з людьми похилого віку, щоб захистити їх від дезінформації і маніпуляцій [6].

Ще одним прикладом локальної практики є проєкт «Медіаосвіта та критичне мислення для людей поважного віку» ГО «Вік щастя» (м. Кропивницький Кіровоградської обл.). Допмагаючи людям поважного віку протидіяти впливу інформаційної пропаганди, відповідною організацією для представників громадських об'єднань та державних установ (бібліотек, територіальних центрів) було розроблено тренінг «Медіаосвіта та критичне мислення для людей поважного віку (у тому числі ВПО)». Темати для обговорення стали: «Як захистити себе від впливу неякісної інформації?», «Як визначити, чи достовірна інформація?», «Що означає слово «фейк»?», «Що таке інформаційна бульбашка?», «Які є принципи критичного мислення?», «Чим відрізняється факт від новини?». В межах проєкту учасниками, партнерами, громадами здійснювався обмін досвідом, було представлено відповідні кейси, результати роботи [14].

Особливе місце у допомозі громадянам різних вікових груп населення стає медіаграмотними займають бібліотеки. Так, наведемо приклад роботи Рівненської ОУНБ з посиленням цифровим компонентом. Медіаграмотність розглядається як громадянська компетенція, особливо важлива в Україні, але яка, на жаль, стала полем для інформаційних війн та пропагандистських кампаній. На базі бібліотеки для дорослих користувачів проводяться тренінги з медіаграмотності, які навчають на рівні споживача відрізнити фейки від фактів і мислити критично. Результати моніторингу бібліотечних послуг для сприяння цифровізації громад регіону, проведених у 2020 р. Рівненською ОУНБ, дозволили виокремити труднощі, які виникають при організації навчання для людей поважного віку з освоєння цифрових технологій:

- недостатня кількість ПК та застаріла техніка;
- недостатня швидкість або тимчасова відсутність інтернет-з'єднання;
- подолання психологічного бар'єру, упевненість щодо освоєння цифрових технологій користувачів старшого віку;
- складнощі в комунікації з користувачами старшого віку, повільне сприйняття та засвоєння матеріалу;
- різний рівень підготовки користувачів, відповідно, труднощі в організації групових занять [10].

Це підтверджує важливість дослідження потреб громади регіону в освоєнні цифрових технологій, урахування особливостей формування критичного мислення і навчання медіаграмотності осіб похилого віку.

Висновки. Отже, медіаграмотність, складовою якої є критичне мислення, в умовах війни постає

нагальною компетентністю людей старшого віку, яка забезпечує мінімізацію деструктивного впливу медіа, сприяє безпеці відповідної категорії населення в інформаційному просторі, їх фізіологічній і психологічній стійкості. Збереженню і формуванню критичного мислення, підвищенню рівня медіаграмотності людей похилого віку сприяють міжнародні і локальні ініціативи, спрямовані на забезпечення громадян похилого віку знаннями щодо способів впливу ЗМІ на свідомість аудиторії, формування у них практичних вмій орієнтуватися в мультимедійному просторі, навичок оцінки медійного процесу та культури споживання медійного продукту. Однак здебільшого такі практики не є системними для цієї вікової категорії населення. В умовах війни існує нагальна потреба в розширенні відповідних ініціатив, зокрема посиленні цифрового компонента, з урахуванням особливостей, труднощів і потреб користувачів старшого віку, що окреслює перспективи подальших розвідок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Грушевський А. Динаміка самооцінки українцями можливості відрізнити якісну інформацію від дезінформації та фейків. Пресреліз. Київський міжнародний інститут соціології, 2023. URL: <http://surl.li/mrgii> (дата звернення: 18.10.2023).
2. Джерела інформації, медіаграмотність і російська пропаганда: результати Всеукраїнського опитування громадської думки. Аналітичний звіт. Київський міжнародний інститут соціології, 2019. 75 с. URL: <http://surl.li/mpqsf> (дата звернення: 18.10.2023).
3. Карпчук Н. Медіа як невоєнний метод впливу в гібридній війні. *Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії*. 2018. № 2 (4). С. 41–49. DOI: <https://doi.org/10.29038/2524-2679-2018-02-41-49>
4. Картування сфери медіаграмотності в Грузії, Латвії, Молдові та Україні. Україна. Аналітичний звіт 2021. URL: <http://surl.li/jmgtw> (дата звернення: 20.10.2023).
5. Мартинова Л. Тривожність під час війни: підтримка літніх людей за кризових обставин. *НЕЙПОНЕWS*. 2023. № 1. URL: <http://surl.li/mprnb> (дата звернення: 23.10.2023).
6. На Полтавщині людям похилого віку розповіли про медіа гігієну під час війни / Громадський простір. 2023. URL: <http://surl.li/mrqew> (дата звернення: 18.10.2023).
7. Національний фонд стратегічних досліджень. Міжнародний досвід впровадження медіаграмотності для окремих цільових груп: можливості для України. 2019. URL: <http://surl.li/mpmbt> (дата звернення: 08.10.2023).
8. Опитування USAID-Internews щодо споживання медіа «Українські медіа, ставлення та довіра у 2022 р.»». InMind, 2022. 102 с. URL: <http://surl.li/fgspb> (дата звернення: 08.10.2023).
9. Оцінка впливу війни на людей. Україна. 2023. URL: <http://surl.li/mouwq> (дата звернення: 22.10.2023).
10. Посилення спроможності публічних бібліотек в контексті цифровізації суспільства: матеріали

круглого столу (м. Рівне, 23 верес. 2020 р.) / Рівнен. обл. універс. наук. б-ка, Рівнен. обл. від-ня Укр. бібл. асоц.; уклад.: Н. П. Волян ; наук. ред.: О. Л. Промська. Рівне, 2020. 44 с. URL: <http://libr.rv.ua/data/library/img/175.pdf> (дата звернення: 22.10.2023).

11. Толокольнікова К. Потрібно навчати медіаграмотності людей похилого віку – Євген Магда. MediaSapiens. 2018. URL: <http://surl.li/mprtq> (дата звернення: 24.10.2023).

12. «У мене був дім»: люди похилого віку в Україні та їхній досвід війни, переміщення і доступу до житла. Amnesty International. 2022. 22 с. URL: <http://surl.li/mpqmh> (дата звернення: 08.10.2023).

13. Черниш Р.Ф. Фейк як один із інструментів негативного впливу на національну безпеку України в умовах ведення гібридної війни. *Часопис Київського університету права*. 2019. № 2. С. 109–114. DOI: 10.36695/2219-5521.2.2019.19

14. Фундація підтримки осіб старшого віку «Вік щастя». URL: <http://surl.li/mpsds> (дата звернення: 23.10.2023).

15. Damarad V., Yeliseyeu A. Disinformation Resilience in Central and Eastern Europe. Kyiv, 2018. URL: <https://prismua.org/dri/> (Last accessed: 20.10.2023).

16. Farge E., Richardson A. Older people account for a third of Ukraine's war victims – UN. Reuters. 2023. URL: <http://surl.li/mpqjz> (Last accessed: 21.10.2023).

17. Guess A., Nagler J., Tucker J. Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Science Advances*. 2019. Vol. 5. Issue 1: eaau4586. DOI: 10.1126/sciadv.aau4586

18. Measuring the Information Society Report 2018. Vol. 1. Geneva: International Telecommunication Union, 2018. 190 p. URL: <http://surl.li/mposz> (Last accessed: 21.10.2023).

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ
СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПІДГОТОВКИFEATURES OF SOCIAL ACTIVITY DEVELOPMENT IN STUDENTS
WITH A SOCIOECONOMIC PROFILE

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню ключових понять розвитку соціальної активності студентської молоді, яка навчається за соціономічним профілем підготовки. В праці визначено, що соціальна активність характеризується активною життєвою, громадянською, національною позицією, а, отже, уособлює взаємодію з оточуючим середовищем, яка визначається соціальними, вольовими зусиллями, які спрямовуються особистістю під час реалізації запланованого.

В роботі представлено результати аналізу експериментального дослідження зі студентською молоддю. Під час експериментальної роботи було використано анкету, серед основних питань якої було визначено бажання і форми підтримки соціальної активності молодих людей, які навчаються за соціономічним профілем підготовки, локус контролю (методика, адаптована О. Ксенюфонтовою) та ціннісні орієнтації (М. Рокич). За результатами діагностичної роботи, рівень розвитку соціальної активності студентської молоді знаходиться на середньому рівні розвитку, сформованість у більше ніж половини студентів, яким властива нестійка потреба до соціальної активності; нестабільне емоційне відношення до такого виду діяльності; недостатня усвідомленість поняття «соціальна активність»; ситуативна дієвість соціально-політичної сфери. Загалом, у студентів уже сформовано особливі поведінкові реакції (емансипація, групування з однолітками, захоплення). Реакція спілкування з однолітками є об'єктивно необхідним процесом, адже студенти задля досягнення загальних цілей обирають групове спілкування. Власне, таким чином, розвиваються навички соціальної взаємодії, створюється атмосфера, під впливом якої формується авторитет, формуються та видозмінюються локус суб'єктивного контролю, формуються та розвиваються ціннісні орієнтації.

Ключові слова: соціальна активність, студенти, розвиток соціальної активності, цін-

нісні орієнтації, локус контролю, розвиток соціальної активності

The article is dedicated to the theoretical substantiation of key concepts related to the development of social activity among students pursuing an economic profile of education. The work defines that social activity is characterized by active living, civic engagement, and a national standpoint, embodying interaction with the surrounding environment, which is influenced by social and volitional efforts directed by the individual during its implementation. Additionally, the article presents the results of an analysis of experimental research conducted with student populations.

During the experimental research, questionnaires were employed, and among the primary questions were the determination of desires and forms of support for social activity among young people studying under an economic profile of education, locus of control (using the methodology adapted by O. Ksenofontova), and value orientations (M. Rokich). According to the results of the diagnostic work, the level of development of social activity among student populations is found to be at an intermediate level of development. More than half of the students exhibit an unstable inclination towards social activity, an emotionally inconsistent attitude towards such types of activities, limited awareness of the concept of «social activity,» and situational involvement in the social-political sphere.

Overall, students have already formed distinctive behavioral reactions such as emancipation, group affiliations with peers, and areas of interest. Interaction with peers is an objectively necessary process, as students select group communication for the attainment of common goals. Consequently, social interaction skills are developed, an environment is created that influences the formation of authority, the subjective locus of control is shaped and transformed, and value orientations are established and developed.

Key words: social activity, students, development of social activity, value orientations, locus of control, social activity development.

УДК 378.015.31:316.61
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.35>

Рідкодубська Г.А.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницького національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Начасі в Україні відбуваються кардинальні зміни, що зумовлюють переорієнтацію кожної особистості на високий рівень громадянської позиції та здатності досягати запланованого.

Дослідженням формування соціальної активності займалися науковці різних галузей, що підкреслює комплексність та актуальність питання на різних етапах розвитку суспільства. Витоками дослідження соціальної активності вважаються такі класичні теорії формування особистості, як теорія діяльності (О. Леонтьєв), психосоціальна

теорія (Е. Еріксон), теорія спрямованості особистості (Е. Берн) та інші.

Людина – істота соціальна, її життєпростір визначається суспільством – малі та великі групами, соціальними інститутами, формальними та неформальними соціальними осередками. Завдяки соціальній активності особистість може самостверджуватись, кар'єрно зростати, встановлювати особисті контакти та ефективно комунікувати.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Загальноприйняте уявлення про те, що соціальна активність є компонентом соціальної зрілості особистості,

а студентський – вік формування опосередкованих нейронних зв'язків кори головного мозку.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є теоретичний аналіз та експериментальна перевірка соціальної активності студентів соціономічного профілю Хмельницького національного університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні наукові розвідки соціальної активності здійснюються з позиції аналізу психологічних, соціально-педагогічних, соціальних аспектів, що визначають її актуальність. Учені Б. Мар'єнко, С. Постановова, досліджують роль соціальної активності в житті студентської молоді; О. Карпенко, А. Красняков та інші у власних дослідженнях визначають детермінанти формування соціальної активності молоді людини, а дослідження О. Сороки присвячені аналізу впливу соціальної активності молоді на формування у них основних характеристик відповідального батьківства у майбутньому.

Науковець Т. Лях у власних дослідженнях аналізує особливості соціально-педагогічної діяльності студентів, які займаються волонтерством, Н. Сівак розробляє модель успішної соціалізації студентської молоді, які навчаються в закладах вищої освіти, О. Панагушина досліджує громадські молодіжні організації, як основну ініціативну силу формування активної життєвої позиції студента, О. Лісовець обґрунтовує суб'єкт-об'єктну взаємодію студентів у громадських молодіжних організаціях

Ми погоджуємось з М. Васильєвою, яка вважає, що соціальна активність «визначає спосіб існування і розвитку особистості як суб'єкта суспільного життя, заснований на її свідомому і несвідомому прагненні до зміни соціальних умов і формуванні власних якостей (здібностей, установок, ціннісних орієнтацій)» [3, с. 11]

На нашу думку, соціальна активність характеризується активною життєвою, громадянською, національною позицією, а, отже, уособлює взаємодію з оточуючим середовищем, яка визначається соціальними, вольовими зусиллями, які спрямовуються особистістю під час реалізації запланованого.

Соціальна активність визначається як діяльність, яка передбачає включення соціальних, вольових зусиль особистості, для співіснування в зовнішніх обставинах. На основі аналізу наукових джерел, виокремлено форми прояву соціальної активності відповідно сфер соціального життя особистості. Виділено такі: політична активність, громадянська активність, культурна активність, творча активність, трудова активність, комунікативна, ділова активність. В умовах воєнних дій, студентська молодь актуалізує такі форми соціальної активності як: громадська, творча і комунікативна (інтернет активність). Сучасна політична ситуація впливає на формування громадянської, політичної

та соціальної активності студентської молоді, оскільки саме студентська молодь бере активну участь в організації та здійсненні волонтерської допомоги, допомагає волонтерам у зборах коштів, самостійно організовує та здійснює допомогу людям, які не в змозі цього зробити самостійно.

Наша експериментальна робота проводилась в три етапи. На першому теоретичному ми аналізували наукову літературу з проблеми дослідження, характеризували особливості формування і розвитку соціальної активності в студентські роки та обґрунтовували форми прояву соціальної активності студентів у період воєнного часу. На основі отриманих теоретичних даних нами було розроблено методологію проведення експериментальної роботи, виділено методики дослідження та обґрунтовано їх використання в ході практичної роботи.

На другому – емпіричному етапі, проведено власне дослідження, використовуючи обрані методики та проаналізовано отримані дані в ході експериментальної роботи.

Третім етапом був практико-аналітичний. На цьому етапі проаналізовані дані стали базою розробки програми соціальної активності студентів в період воєнного часу та науково-практичних рекомендацій соціальним педагогам щодо підвищення соціальної активності студентів в період воєнного часу.

Під час аналізу наукових джерел, ми дійшли висновку про пріоритетність діяльничого характеру в формуванні соціальної активності студентів. На другому етапі нами було розроблено анкету, яка складалась з 20 запитань і стосувалась особливостей соціальної активності студентів різного профілю майбутньої професійної діяльності. Ми розділяємо уявлення Д. Фельдштейна про стадії сформованості соціальної зрілості особистості. У власних наукових працях він виокремлює такі: «перша – поява тенденції до самостійності й потреби у визнанні, друга – розгортання потреби в суспільному визнанні, третя – виражене усвідомлення свого соціального залучення» [6, с. 28]. Саме ця ідея стала базовою у творенні анкети, за допомогою якої ми мали на меті визначити форми соціальної активності студентської молоді, рівень її зацікавлення і рівень включеності до становлення особистості як зрілої.

Для збору даних ми здійснили емпіричне дослідження, в якому взяли участь студенти Хмельницького національного університету різних напрямів підготовки, загалом 40 осіб, з них 21 особа чоловічої статі і 19 жіночої. Звичайно, ця вибіркова кількість є недостатньою для оперування достовірними кількісними і якісними показниками, але вона є достатньою для виявлення загальних тенденцій, – і відповідає поставленому на даному етапі дослідження завданню. В результаті було отримано наступні дані.

На питання про те, чи беруть участь в соціально-політичному житті, країни, студенти відповіли (у відсотковому еквіваленті від загальної кількості респондентів): постійно – 20 %; часто – 25 %; у поодиноких випадках – 20%; періодично – 15%; час від часу – 5%; ні – 15%.

Отримані дані в оді анкетування, ми зобразили у вигляді діаграми на рис. 1. Відповіді на питання: Чи берете Ви участь в соціально-політичному житті країни?



Рис. 1. Якісний аналіз питання анкети

За результатами, які ми отримали, стає зрозумілим, що зацікавленість та включеність студентів соціально-економічними та політичними проблемами, з якими стикається нині Україна, досить висока.

На питання про те, чим саме займаються студенти, проявляючи соціальну активність обрали (можна було обрати декілька варіантів):

волонтерство – 85 %; донат на ЗСУ – 80 %; участь у масових соціальних акціях – 40%; участь в зборі котів на потреби ветеранів ООС – 35%; участь у студентських соціальних акціях – 30 %; участь у діяльності обласних, всеукраїнських громадських організацій з допомоги ветеранам ООС чи членам їх родини – 10 %; не беруть участі – 25 %.

Оскільки багато респондентів вказали волонтерство як одну із основних форм прояву соціальної активності (як ми і очікували), наступне питання стосувалось саме цього аспекту соціальної активності.

На запитання про те, чому студентська молодь приймає участь в волонтерському русі, відповіли таким чином:

Щоб відчутти власні можливості допомоги – 60%, щоб відчутти власний вклад у перемогу – 30%, щоб виявити власну політичну позицію – 10%

Питання про те, чи є Ви активним громадським діячем в університеті відповіли таким чином: звичайно, так – 65%, ні – 35%.

На питання чи планують у майбутньому студенти пов'язати власне професійне майбутнє з соціально-політичним країни, відповіли: так – 35% опитаних; скоріше так, чим ні – 25%; уже працюють – 25% скоріше ні, чим так – 10% ні – 5% респондентів;

На питання з якого віку молодь повинна проявляти соціальну активність, відповіли таким чином:

14-18р – 65% опитаних; 19-25р. – 25% респондентів; 26-33р. – 10%. Отже, 26 осіб (65%) вважають оптимальним віком початку формування соціальної активності 14-18 років. Погоджуючись з респондентами, висловлюємо власний погляд на ситуацію, оскільки це той період, коли в людини формується світогляд, а отже, і позиція стосовно основних аспектів її взаємодії зі світом.

На питання про готовність проводити просвітницьку роботу серед друзів, знайомих для залучення молоді до соціальної активності: так, із задоволенням – 55%, так, за потреби – 30%, ні – 15%

Отримані дані ще раз доводять наші припущення стосовно визначаеності студентської молоді у соціально-політичному, економічному та політичному житті країни зараз. Тішать надіями 22 особи з 40 (55%) опитаних, готових пропагувати соціальну активність як основне гасло розвитку особистості в соціумі.

І наостанок питання про те, в яких формах, на думку респондентів може здійснюватись соціальна активність, ми отримали такі відповіді: волонтерство – 50%; участь в різноманітних громадських організаціях – 25%; участь в молодіжних радах інших структурах – 15%; організація форумів для обговорення актуальних проблем – 10%; створення тематичних груп в соціальних мережах – 5%.

Здійснивши аналіз питань анкети, ми дійшли висновку, що 45% респондентів в період воєнного часу проявляти соціальну активність в різних формах, 10% опитаних ніяким чином не цікавились соціально-політичним життям країни і не мали бажання її проявляти, і 35% нечасто, деколи були учасниками соціальних активностей та пасивно приймали участь в соціальних активностях, запропонованих іншими.

Отже, проаналізувавши отримані дані в ході анкетування, ми зробили такі висновки: студентська молодь – рушій сила розвитку соціальної активності, саме тому врахування інтересів та потреб молоді та реалізація їх в життя – основне завдання соціально-політичного устрою країни.

На наступному етапі ми досліджували локус суб'єктивного контролю «Локус контролю» О. Ксенофонтвої.

Загалом, рівень розвитку суб'єктивного контролю – основна характеристика особливостей поведінкових реакцій особистості, яка визначає як рівень соціальної взаємодії, так і ступінь активності особистості під впливом обставин. Загалом, виокремлюють два різновекторні типи локусу контролю: екстернальний та інтернальний. Екстернальний тип локусу контролю визначає відношення до зовнішніх обставин як до таких, які формують мультизадачність життя особистості. Тобто особа, в якій виявлено такий тип контролю за будь-яких умов шукатиме відповідь на питання

чому відбуваються події, у зовнішніх характеристиках, обставинах, діях інших людей і звинувачуватиме саме їх у власних невдачах. Тобто центр уваги у такої особистості зміщується на зовнішні умови, які, на її думку, визначають події, учасниками яких вона є.

Наступний тип локалізації локусу контролю – інтернальний – представники цього типу контролю завжди шукають відповіді на запитання у власних діях чи бездіяльності, тобто зосереджується на детермінантності поведінки, спрацьованим механізмам захисту чи активізації процесів на подолання перешкод. Аналіз отриманих даних за шкалами інтернальності визначається такими особливостями:

Загальна шкала інтернальності, визначається високим/низьким рівнем розвитку суб'єктивного контролю будь-якої значимої соціальної ситуації. Представники високого рівня показника відзначають вплив на життя власних рішень та несуть відповідальність за прийняття їх, за результативність подій. Проаналізувавши отримані дані в ході експериментальної роботи, ми отримали такі результати: За ЗШІ: високого рівня було визначено у 12 респондентів із 40 опитаних, (30%)

Низький показник за шкалою ЗШІ відображається низьким рівнем суб'єктивного контролю, таких серед опитаних було виявлено 10 осіб (25%) Особи, в яких високий рівень ЗШІ не пов'язують власні дії та значущі для них події, вважають, що обставини життя не підконтрольні людям і визначають вплив випадка у життя кожної людини. У 18 осіб було виявлено середній рівень розвитку суб'єктивного контролю за шкалою ЗШІ, що становить 45% опитаних. Тобто, велика кількість студентів, ситуативно відноситься до важливості та впливовості власних дій у результат як професійного, так і особистого розвитку. На основі аналізу експериментальних даних побудуємо діаграму рівня розвитку ЗШІ (рис. 2).



Рис. 2. Показники суб'єктивного локусу-контролю (шкала загальної інтернальності)

Шкала інтернальності в області досягнень – ШІД. Високі показники визначають високий рівень суб'єктивного контролю подіями із позитивною емоційною забарвленістю. Респонденти, в яких високі показники визначають власний вклад у скарбничку особистих досягнень та розглядають

можливість подальшого розвитку як професійних, так і особистих якостей, за умови постійного самовдосконалення. У осіб, в яких виявлено низький рівень розвитку ШІД простежується визначення удачі, зовнішнім обставинам як основного фактору досягнення успіху професійного, особистого життя.

За результатами отриманих даних в ході експериментального дослідження, ми отримали такі дані: високий рівень розвитку ШІД виявлено у 20 осіб, що становить 50% опитаних, у 8, а це 20% виявлено низький рівень ШІД і у 12 (30%) середній рівень розвитку ШІД. Для ілюстрування даної ситуації ми зобразили у вигляді діаграми на рис. 3.

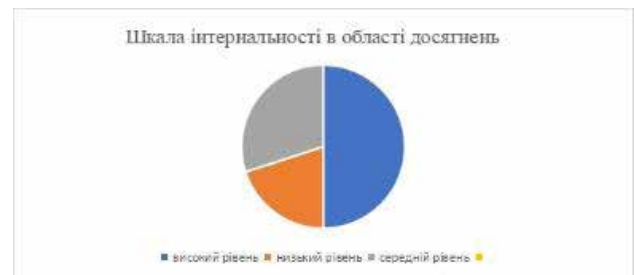


Рис. 3. Локус суб'єктивного контролю за шкалою інтернальності в області досягнень

Шкала інтернальності в області невдач – ШІН. Високий рівень розвитку цього показника визначається відношенням особистості до невдач, до ситуації неуспіху, до можливості звинувачувати себе в проблемах, котрі визначають емоційне напруження і вміння нести відповідальність за негативні наслідки. Низький рівень розвитку ШІН визначає позицію особистості у звинувачуванні зовнішніх обставин, пошук винного, зовнішніх обставин, можливостей удачі впливати на результат. На основі аналізу результатів емпіричного дослідження маємо такі результати: у 14 осіб, а це 35% опитаних було виявлено низький рівень ШІН, у 26 осіб, а це 65% було виявлено високий рівень ШІН. На основі аналізу отриманих даних, побудуємо діаграму 1.4. Якісний показник шкали інтернальності в області невдач.

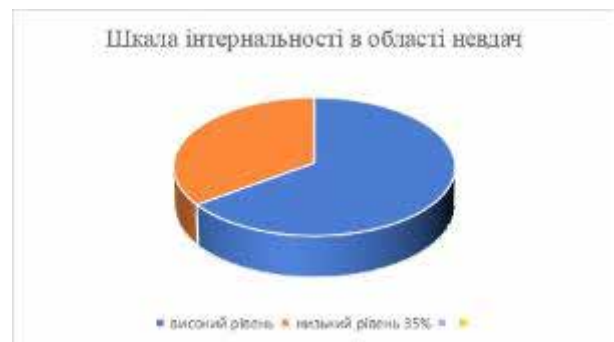


Рис. 4. Якісний показник за шкалою інтернальності в області невдач

Оскільки наступні шкали стосуються міжособистісних взаємин та фізичного і ментального здоров'я, ми не ставили за завдання визначення та не обґрунтовували їх значення для формування соціальної активності, ми не аналізували даних в рамках цих шкал.

Аналіз отриманих даних, отриманих в ході експериментального дослідження дозволяють нам зробити такі висновки: студенти, в яких виявлено високий рівень розвитку суб'єктивного локус контролю, як правило самостійні, здатні нести відповідальність за власні позиції, визначають свій вклад у справу, соціально активні, адже саме ці якості сподвигають їх на постійний розвиток. Саме ці якості стають визначальними у світоглядних установка особистості стосовно майбутнього нашої держави, що особливо актуально в період війни.

Наступною методикою нами було обрано ціннісні орієнтації М. Рокича, оскільки саме вони розвиваються під час соціалізації, під час формування уявлень людини та під час їх проникнення в індивідуальний світ особистості. Спочатку особистість набуває досвіду попередніх поколінь, отримуючи соціально схвалені стереотипи поведінки, орієнтовані на соціокультурні цінності. На наступному етапі формується життєвий досвід, який дає можливість відчувати власні можливості стосовно адаптації. Узагальнюючи вищесказане, можемо констатувати факт, ціннісні орієнтації виконують такі функції: за допомогою них особистість долучають до норм соціуму, в яких функціонує особистість, допомагають визначитись із усвідомленнями особистості, допомагають самореалізації та мотивують всебічний розвиток та, як наслідок, визначають особливості соціальної активності.

Ми розділяємо наукові погляди А. Базиленко, яка вважає, що: «ціннісні орієнтації є чинником формування соціальної активності студентів, якщо вони виражають: прагнення студентів до виконання соціальних ролей (заради добробуту інших, вирішення своїх проблем та проблем оточуючих на основі відповідального, чесного, сміливого ставлення до здійснення соціальної активності), розуміння важливої ролі соціальної складової у майбутній професійній діяльності та в процесі навчання, пріоритети цінностей активного та продуктивного життя, духовних і гуманістичних цінностей, цінності суспільного визнання» [1, с. 61].

Загалом, в методиці М. Рокича аналізується ранжувальний список ціннісних орієнтацій за двома напрямками: термінальні цінності – переконання, що особиста ціль кожної людини варта того, щоб включатись до її результату та інструментальні – переконання, про те, що властивість особистості та дія, спричинена на результат завжди краще, у будь-якій ситуації. На основі аналізу отриманих даних в ході експериментальної

роботи за методикою М. Рокича ціннісні орієнтації, ми отримали такі дані: під час аналізу враховували середній арифметичний за балами по кожній з цінностей (розрахунок вівся таким способом: складались кількість всіх балів та потім ділили на кількість респондентів. Оскільки найважливіша цінність зайняла перше місце, то та, яка отримала найменшу кількість балів, потрапила на вісімнадцяте місце. За результатами, які ми отримали в ході експериментальної роботи, найголовнішими цінностями в даній групі респондентів було виявлено «вихованість» (9,6), «чуйність» (9,1), «терпимість» (8,5), «незалежність» (8,3), «високі запити» (8). Серед найменш цінних було виявлено «широта поглядів» (6,7), «раціоналізм» (6,5), «освіченість» (6). Розподіл інструментальних ціннісних орієнтацій представлено на рис. 5 у вигляді діаграми

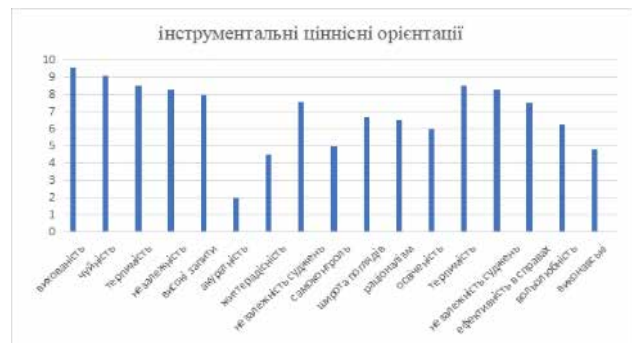


Рис. 5. Ієрархія важливості інструментальних цінностей

Під час аналізу термінальних цінностей в респондентів найбільш вагомими виявились такі: «свобода» (10,5), активне життя (9,6), що в принципі, являє собою експериментальне підтвердження наших уявлень про значущість соціальної активності для студентської молоді, «продуктивне життя» (9), активна позиція (8,65), вільний вибір (8,5). Отримані результати ми представили у вигляді діаграми, представленої на рис. 6.

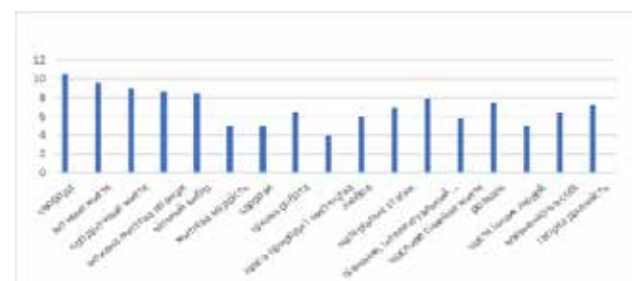


Рис. 6. Ієрархія важливості термінальних цінностей

Висновки із цього дослідження і подальші **перспективи в цьому напрямку.** Отже, узагальнюючи дані за вищеназваними методиками, порівнюючи персональні результати кожного учасника, а також

після систематизації загальних тенденцій, ми прийшли до таких висновків: в студентів, як представників особливої категорії населення, вже сформовано особливі поведінкові реакції (емансипація, групування з однолітками, захоплення). Реакція спілкування з однолітками є об'єктивно необхідним процесом, адже студенти задля досягнення загальних цілей обирають групове спілкування. Власне, таким чином, розвиваються навички соціальної взаємодії, створюється атмосфера, під впливом якої формується авторитет, формуються та видозмінюються локус суб'єктивного контролю, розвиваються ціннісні орієнтації. Перспективами в цьому напрямку вважаємо дослідження впливу розвитку соціальної активності студентів на рівень розвитку патріотичних почуттів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базиленко А. К. Психологічні чинники формування соціальної активності студентської молоді (на прикладі студентського самоврядування) дис. на здоб. Канд. психол. наук. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України Київ, 2018р. 234с.
2. Будаєв В, Олексюк О. Особливості студентської молоді як суб'єкта освітнього простору університету *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 4 (63), грудень 2018. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018, с. 34-42.
3. Васильєва М.П. Проблеми формування соціальної активності студентської молоді в Україні матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції Сучасні тенденції у підготовці та професійній діяльності фахівців соціальної галузі Харків 2018, с. 9-11
4. Кравченко О. О., Кулик М. О., Скочко М. О. Недержавні організації як суб'єкти соціального розвитку громад : досвід Міжнародного благодійного фонду «Небайдужі». Соціальна робота та соціальна освіта. 2021. 1 (6). с. 88 – 95.
5. Ступак О. Сутність поняття «соціальна активність молоді» Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2018. Вип. 1-2. с. 164-171. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO>
6. A guide to the project management body of knowledge (PMBOK guide) : Sixth Edition / Project Management Institute, 2017. 537 p. URL: <http://faspa.ir/wp-content/uploads/2017/09/PMBOK6-2017.pdf>
7. DuBay M., Watson, L. R., & Zhang, W. In search of culturally appropriate autism interventions: Perspectives of Latino caregivers. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(5), 2018., p.1623-1639.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

FORMATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем формування екологічної вихованості учнів з особливими потребами в освітньому середовищі. Зокрема, охарактеризовано сутність таких понять як екологічна культура, екологічна освіта, екологічне виховання, екологічна вихованість. Основна увага зосереджена на діяльності педагогічних працівників у освітньому середовищі, зорієнтованій на формування екологічної вихованості учнів з особливими освітніми потребами. Визначено передумови ефективності процесу становлення екологічної вихованості учнів з особливими освітніми потребами: визначення і застосування оптимальних форм і методів впливу на формування екологічної вихованості в учнів з ООП; активне залучення учнів з ООП до природоохоронної роботи; формування в учнів з ООП мотивів відповідального ставлення до природи, прагнення глибоше пізнати та примножувати її багатства. Розкрито шляхи ефективності формування екологічної вихованості учнів з особливими освітніми потребами у освітньому середовищі. Зазначено етапи методики виявлення рівня екологічних знань та прояву екологічної вихованості учнів з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі. Висвітлено основні напрями діяльності педагогічних працівників у освітньому середовищі, орієнтованій на формування екологічної вихованості учнів з особливими освітніми потребами.

Охарактеризовано особливості змісту та методики формування основ екологічної культури у учнів з ООП. З'ясовано, що при формуванні екологічної вихованості учнів з ООП провідна роль належить предметам природничого циклу. Означено, що змістове наповнення освітнього процесу екологічною проблематикою формує екологічну вихованість учнів з ООП, яка оптимізує їх соціальну адаптацію. При використанні різних форм екологізації освітнього процесу зосереджено увагу на важливості врахуванні вікових та психофізіологічних особливостей учнів з ООП. Визначено траєкторію подальшого дослідження змістового наповнення освітнього процесу, спрямованого на формування екологічної вихованості учнів з особливими освітніми потребами як умови їхньої соціальної адаптації.

Ключові слова: екологічна вихованість, учні з особливими освітніми потребами, освітнє середовище.

The article is devoted to one of the urgent problems of the formation of environmental education of students with special needs in the educational environment. In particular, the essence of such concepts as ecological culture, ecological education, ecological upbringing is characterized. The main focus is on the activities of pedagogical workers in the educational environment, focused on the formation of environmental education of students with special educational needs. Pre-requisites for the effectiveness of the process of formation of environmental education of students with special educational needs have been determined: determination and application of optimal forms and methods of influence on the formation of environmental education in students with SEN; active involvement of students with SEN in nature protection work; formation of pupils with SEN with the motives of a responsible attitude towards nature, the desire to learn more deeply and increase its wealth. The ways of effective formation of ecological education of students with special educational needs in the educational environment are revealed. The stages of the methodology for identifying the level of environmental knowledge and the manifestation of environmental education of students with special educational needs in the educational environment are indicated. The main areas of activity of pedagogical workers in the educational environment, focused on the formation of ecological upbringing of students with special educational needs, are highlighted. The peculiarities of the content and methods of formation of the foundations of ecological culture among pupils with SEN have been characterized. It has been found that in the formation of environmental education of students with SEN, the leading role belongs to the subjects of the natural cycle. It was determined that the meaningful filling of the educational process with ecological issues forms the ecological upbringing of students with SEN, which optimizes their social adaptation. When using various forms of environmentalization of the educational process, attention should be focused on the importance of taking into account the age and psychophysiological characteristics of students with SEN. The trajectory of further research into the content of the educational process is determined, aimed at the formation of environmental education of students with special educational needs as a condition for their social adaptation.

Key words: environmental education, students with special educational needs, educational environment.

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.36>

Верьовкіна Ж.Л.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

Васильєва Г.І.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна мінливість українського соціуму в умовах глобальних та локальних змін потребує розгляду проблеми екологічного виховання, яка

виступає головною у сфері людського буття, самозбереження. Охорона та примноження довкілля покращує існування та збереження як живої, так і неживої природи на землі, неузгодженість буття

природи та соціуму, безглузде та нерациональне природокористування, від негативних факторів впливу на природу та стан зовнішнього середовища до фізичного, психічного, соціального здоров'я людства.

Реформування всіх галузей освіти в Україні, що відбувається на тлі неоднозначних соціально-економічних і суспільно-політичних змін, вимагає нових підходів до проблеми оновлення її змісту та удосконалення засобів, форм та методів виховання й навчання учнівства. Важливу роль у соціальній адаптації учнів з особливими освітніми потребами відіграє система екологічного виховання із широким спектром впливу на становлення людини-особистості з формуванням їх світогляду, громадянської свідомості, патріотизму, загальнолюдських і національних цінностей.

Тому дослідження проблеми екологічної вихованості учнів з ООП для соціальної адаптації їх є актуальним як з точки зору сучасної наукової думки, так і освітньої практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема екологічної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я розроблялася багатьма вітчизняними науковцями, зокрема: зміст та напрямки екологічного виховання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) (В. Дерев'яненко, В. Ігоніна, С. Клименко, Н. Лисенко); екологічну проблематику екологічного виховання (Р. Гарковенко, Л. Манорик, Е. Писарчук, Л. Харламова); методику екологічного виховання учнів особливими освітніми потребами (ООП) (В. Байбара, В. Гайнушіна, А. Захлебний, І. Суравегіна); теоретичні основи екологічного виховання (І. Дедю, В. Крисаченко, В. Мінаєш, В. Любарець); ефективність психолого-педагогічного змісту в методиці викладання курсів «Людина і світ», «Природа і людина», «Я і Україна» (В. Байбара, І. Зверєв, І. Зюзікін, Г. Ковальчук), де автори розглядають загальні питання, приділяють увагу питанням реалізації екологічної спрямованості у освітньому середовищі. Дитина є частинкою природи. Природа завжди була джерелом матеріальних і духовних сил. Виховати людину поза природою неможливо. На сьогодні важливо здійснювати формування основ екологічної компетентності у дітей з особливими освітніми проблемами. Завдання школи формувати особистість, яка вмє жити в гармонії з природою, відчувати себе її часткою. Екологічні компетентності – це безперервний процес, який здійснюється відповідно до віку учнів, їх знань та досвіду, психологічних особливостей. Екологічні компетентності формуються на уроках довілля, біології, географії.

Компаративний аналіз публікацій у напрямку формування екологічної вихованості у освітньому середовищі учнів з ООП показав, що ця проблематика досліджень спрямована на сутність, зміст, методи, форми, засоби екологічного виховання

(В. Воронкова, Г. Дульнєв, С. Миронова, Л. Співак, А. Ульянова, А. Усвайська). Автори характеризують мету екологічної освіти в закладах освіти (ЗО) з інклюзивним навчанням та навчанням у спеціальних закладах дітей з ООП як формування відповідального ставлення до навколишнього середовища, що полягає у дотриманні моральних та правових принципів природокористування та активної діяльності з охорони та вивчення природи своєї місцевості.

Вивченням проблеми екологічної вихованості в інклюзивній освіті займалися В. Воронкова, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Мачіхіна, В. Худенко та ін. Їх бачення у екологічному вихованні учнів з ООП полягає у формуванні екологічної культури у цієї категорії дітей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Екологічне наповнення змісту навчальних предметів у освітньому середовищі створює сприятливі умови для формування екологічної вихованості в учнів з ООП. Зміст освітнього процесу спрямовано на виховання екологічної культури як дбайливого ставлення до природи, її ресурсів, на знайомство з основними напрямками природоохоронної роботи. Відмітимо, що теоретичні та прикладні аспекти формування екологічних уявлень у учнів з ООП розроблено недостатньо за наявності загального погляду на проблему.

Вчена Морозова Л. наголошує на головному результаті екологічної освіти – екологічній вихованості особистості [6]. Р. Науменко [7] розглядає екологічну вихованість як важливу характеристику мислення особистості з розумінням нею законів природи, моральних та правових принципів природокористування в активній і творчій діяльності, захисту і охорони навколишнього середовища, раціонального природокористування, як перспективний результат екологічної освіти і вихованості учнів, результатом чого є єдність екологічних знань з естетично-моральним ставленням та використанням природних ресурсів [6, с. 11].

У свою чергу С. Миронова характеризує екологічну вихованість як формування готовності до оптимальної взаємодії з природним середовищем, до інших дій, пов'язаних із екологічною проблемою [5, с. 76].

У контексті дослідження актуальною є думка І. Матузової [4], що провідним результатом екологізації інклюзивної освіти є екологічна вихованість учнів з ООП, формування якої ми вбачаємо в об'єднанні когнітивного, емоційного, особистісного та поведінкового компонентів для забезпечення цінного ставлення учнів з ООП до світу природи та практичної їх готовності до природоохоронних дій у повсякденному житті.

Мета статті розкрити шляхи реалізації екологічного виховання в освітньому середовищі, задля

ефективності процесу формування екологічної вихованості учнів з ООП.

Виклад основного матеріалу. Поняття «екологічна культура» характеризує Т. Сак [8], як складну та інтегративну освіту особистості, що складається з кількох основних компонентів: когнітивного, емоційного, особистісного та поведінкового.

Когнітивний компонент включає у собі сукупність знань про різні аспекти навколишньої дитини природної дійсності та про себе як суб'єкт природоохоронної роботи. Емоційна складова передбачає дбайливе та позитивне ставлення до природних об'єктів, відповідальне виконання природоохоронних доручень. Особистісна участь визначається становленням інтересу до навколишньої дитини природної дійсності, частковим усвідомленням цінності об'єктів природи для людини, здатністю оцінювати різні дії та вчинки стосовно природних явищ та об'єктів. Поведінкова ланка – це вміння дотримуватись правил екологічно грамотної поведінки, виявляти ініціативу та діяти самостійно при виконанні доручень з охорони природи.

Гуртуючись на матеріалах досліджень, присвячених формуванню екологічної культури у учнів з ООП, а також у змісті та методики екологічного виховання, що нормально розвиваються, ми зробили спробу охарактеризувати особливості формування основ екологічної культури у учнів з ООП. В адаптованій основній освітній програмі дошкільної освіти дітей з ООП, зміст екологічного виховання відображено у багатьох освітніх закладах [8].

Так, в області «Соціально-комунікативний розвиток» знаходимо завдання, сформульоване як формування адекватного сприйняття навколишніх предметів та явищ, виховання позитивного ставлення до предметів живої та неживої природи, створення передумов та закладення початкових основ екологічного світовідчуття. Важливо те, що дії з предметами, що оточують дитину, мають бути спрямовані на формування дбайливого ставлення до них, а знайомство з природними об'єктами побудовано на емоційно-чуттєвому переживанні.

В освітній галузі «Ознайомлення з художньою літературою» сформульовано завдання щодо ознайомлення учнів з ООП з літературними творами, вивчення яких допомагає дітям проникнути у світ почуттів героїв та вчить бачити зв'язок переживань та дій героїв з образами природи.

Освоєння освітньої галузі «Пізнавальний розвиток» вимагає приділяти велику увагу екологічному вихованню та бережливому відношенню до природи, при цьому дітям повинні надаватися не окремі знання, а цілісна система уявлень про навколишній світ, що відображає суттєві зв'язки та залежності в тій чи іншій галузі. Виховання у дітей з ООП основ екологічної культури передбачає

емоційне та дбайливе ставлення до природи. Перед освітньою областю «Пізнавальний розвиток» ставиться досить широке коло різнопланових завдань, які розділені за такими напрямками: формування елементарних кількісних уявлень; формування мислення; сенсорне виховання та розвиток уваги; ознайомлення з навколишнім середовищем [9]. Це пов'язано з інтегрованим характером самої освітньої галузі, що включає розділи, що забезпечують оволодіння елементами природничих, суспільствознавчих, математичних знань, необхідних для системного та цілісного бачення світу в його найважливіших взаємозалежностях. Провідну роль розвитку життєвої компетенції дітей з ООП у різних побутових, ігрових, навчальних ситуаціях відіграє розділ «Ознайомлення з оточуючим», основними функціями якого є формування цілісної картини світу; накопичення знань про людину та її соціальне життя; розвиток уявлень про живу та неживу природу; осмислення дітьми особистого досвіду спілкування з людьми та природою; розвиток розуміння взаємозв'язку між діяльністю людини та навколишнім середовищем; на основі спостережень та аналізу діяльності людини оволодіння знаннями про заходи з охорони природи; формування безпечної поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Крім того, ознайомлення з навколишнім світом учнів з ООП передбачає не тільки формування системи знань, умінь, навичок у цій галузі, але й здійснення корекційно-розвивальної роботи [2] на цьому матеріалі, що зумовлює постановку таких завдань, як удосконалення пізнавальної та комунікативної функцій мови; сенсорно-перцептивний розвиток; розвиток процесів узагальнення та систематизації на основі аналізу явищ природи; розвиток пізнавальної активності та розумної ініціативності у взаємодії зі світом живої та неживої природи; поетапне формування мовної та розумової діяльності.

Важливо відзначити і те, що, говорячи про завдання вивчення навколишнього світу, не можна не враховувати величезний виховний потенціал, закладений буквально в кожній навчальній темі та кожному розділі даного курсу. На заняттях з ознайомлення з оточуючим можуть ефективно вирішуватись найрізноманітніші завдання виховання: від духовно-морального виховання, що передбачає формування психологічної культури та компетенції для забезпечення ефективної взаємодії в соціумі, до виховання практикоорієнтованих, життєвих компетенцій, таких як прагнення до досягнень у навчально-трудої діяльності та соціального життя, виховання навичок гігієни та здорового способу життя, формування здатності до організації особистого життєвого простору та часу.

Говорячи про специфіку екологічного виховання учнів з ООП, слід наголосити, що його

характерною рисою є обов'язковий безпосередній контакт з об'єктами природи: рослинами та тваринами – і практична діяльність з догляду за ними. Посереднє пізнання природи (через розмови, читання художньої літератури, показ слайдів, картин тощо) має другорядне значення, його завдання – лише доповнити ті враження, які дитина отримує від живого спілкування з об'єктами природи.

Таким чином, формування основ екологічної культури в учнів з ООП передбачає пізнання живих і неживих предметів у їх взаємозв'язку з середовищем проживання та взаємодії з цілими сукупностями інших предметів, які виступають як системи, та вироблення правильних форм взаємодії з природним світом. На основі цих знань можна виробити усвідомлено правильне ставлення до природи, яке розглядається як сукупність екологічних знань дитини та розуміння специфіки живої природи, бажання зберегти, підтримати або створити для неї потрібні умови; розуміння та співчуття; емоційного відгуку, радості від спілкування з тваринами та рослинами. Таке ставлення цілком може бути сформоване у учнів з ООП, якщо систематично протягом кількох років його знайомити з розмаїттям навколишніх рослин і тварин, демонструвати їх зв'язок із середовищем проживання, вчити складати розповіді про природу, залучати до практичної діяльності та щодо підтримання умов для життя рослин і тварин, надаючи можливість спостереження за їх зростанням, розвитком.

Основою екологічної освіти та виховання учнів з ООП є природознавство, яке розкриває таємниці довкілля, його правила та закони, розповідає про місце людини у природі, її вплив на навколишнє середовище.

Учні з ООП у переважній більшості, адекватно сприймають довкілля, але сам процес сприйняття навколишнього світу недостатньо адекватний. Це призводить до того, що уява в учнів з ООП, зазвичай не чітка та мало диференційована.

Спілкування з довкіллям – дієвий та результативний засіб освіти та виховання учнів у ЗО з інклюзивною та спеціальною формами навчання з порушеннями інтелекту. Лише у взаємозв'язку з явищами природи, життєдіяльністю учнів з ООП проявляються сприйняття і уявлення, коригуються психічні пізнавальні процеси.

Учні з ООП оволодівають певною сумою екологічних знань, засвоюють норми поведінки та ціннісні орієнтації по відношенню до природи, набувають практичних умінь та навичок по збереженню природного середовища у процесі навчання, гри, суспільно-корисної праці.

Тому, визначення психолого-педагогічних умов екологічного виховання учнів з ООП здійснюється на основі теоретичних даних з наукових джерел, узагальнення передового досвіду та досвіду

роботи педагогічних працівників різних закладів освіти. Ними виступають підвищення екологічних знань учнів з ООП, виявлення рівнів їх екологічної вихованості та організації спільної роботи з екологічного виховання школи, сім'ї, громадянських організацій. Головним завданням освіти і виховання учнів з ООП ми вважаємо сприяння їх розвитку, підготовку до самостійного життя та праці. Для вирішення цих завдань необхідна корекція пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, підвищення працездатності і формування моральних і соціальних якостей особистості.

Учні з ООП, особливо в перші роки навчання в освітньому середовищі, недружні, вкрай неорганізовані, тому педагогам доводиться протягом ряду років займатися формуванням екологічного клімату соціокультурного середовища.

Треба захопити учнів з ООП цікавою спільною справою, корисною діяльністю. Дослідження психологів, корекційних педагогів, методистів показали, що з самого початку ознайомлення дітей з об'єктами і явищами природи необхідна вміла їх організація, керівництво сприйманням, процесом пізнання. Елементарні поняття і уявлення про явища природи формуються у учнів з ООП завдяки природному оточенню. Пропедевтична робота проводиться під час екскурсій у природу, коли вихователь звертає увагу на оточуючу красу й з'ясовує, які знання містяться в маленьких голівках. Спостереження учнів за різноманітними явищами й предметами природи згодом учитель і вихователь пов'язує з уроками письма і читання, природознавства, образотворчої діяльності та іншими видами практичної діяльності.

У відповідності до змісту навчальних програм і цілей природоохоронного виховання в позаурочний час організовуються спостереження за небом, рослинами, тваринами, а також трудовою діяльністю людей. Наприклад учні з ООП у першому класі накопичують конкретні уявлення про зміни в природі зимою, весною, літом та восени. У другому та третьому класах уявлення про живу і неживу природу розширюються. Їм даються елементи екології, розповідають про необхідність охорони води, ґрунту, рослин та тварин. Вже в цей період учні стримують найелементарніші вміння, необхідні для подальшого вивчення природи. Але самі по собі знання з охорони природи ще «недостатні», якщо вони не співпадають з практичними діями школярів. Тому важливо, щоб учні перших-четвертих класів брали посильну практичну участь в охороні природи і годуванні птахів, при посадці та вирощуванні дерев, роботі в кутку живої природи, наданні посильної допомоги диким тваринам і птахам.

Важливу роль в успішному здобутті знань учнями з ООП відіграють рівень і якість взаємозв'язку і взаєморозуміння між ними та

педагогічними працівниками [3]. У ході навчання учні з ООП не тільки засвоюють певний запас знань про довкілля, а й оволодівають способами навчальної діяльності, за допомогою яких вони зможуть надалі розв'язувати практичні завдання. Для вивчення рівня знань учнів з ООП про навколишнє середовище та їх ставлення до цієї проблеми потрібно вивчити, як педагогічні працівники розкривають у освітньому процесі багатогранність і різноманітність природних зв'язків, які підводять учнів з ООП до їх усвідомлення. Водночас необхідно знати, наскільки повно сприймають і засвоюють цю інформацію розглянута нозологія дітей з ООП, наскільки вона їм доступна.

Значні успіхи у в плані екологічної освіти та виховання учнів з ООП можливі за умови здійснення його за такими напрямками: застосування ефективних методів і прийомів, що активізують діяльність учнів з ООП (розв'язання проблемних завдань з екологічним змістом); екологізація навчально-виховного процесу (від конкретних питань програми дисциплін природничого циклу до проведення виховних заходів в позаурочний час). Дослідження особливостей екологічної освіти та виховання учнів з ООП дає нам змогу зробити висновки про те, що дана категорія дітей – працьовиті, співчутливі, які люблять природу. Особливості роботи школи дають можливість здійснювати екологічне виховання на уроках та в позаурочний час. Мета його – виховання екологічної культури, впровадження практичних навичок охорони природи.

Серед важливих передумов ефективності процесу становлення екологічної вихованості учнів з ООП доцільно виділити наступні: визначення і застосування оптимальних форм і методів впливу на формування екологічної вихованості в учнів з ООП; активне залучення учнів з ООП до природоохоронної роботи; формування в учнів з ООП мотивів відповідального ставлення до природи, прагнення глибше пізнати її, примножувати її багатства.

Для реалізації екологічного виховання в ЗО з інклюзивним навчанням та спеціальним укладах освіти, для кращого формування екологічної вихованості учнів з ООП у освітньому середовищі необхідно:

- здійснювати екологічне виховання через інтеграцію в навчальний зміст освітньої програми;
- організовувати спостереження за природними явищами з подальшим опрацюванням і використанням результатів на уроках та позакласних заходах;
- більше проводити екологічні виховні заходи;
- проводити загальношкільні екологічні акції;
- підвищувати екологічну компетентність учителів, асистентів, тьюторів, практичних психологів, соціальних педагогів та вихователів у цьому напрямку.

У теорії і практиці формування екологічної вихованості учнів з ООП доцільно виходити із завдання формування особистості, яка спрямовує свою діяльність на збереження довкілля. Відповідно до цього шляхи ефективності формування екологічної вихованості полягає у:

- зростанні уваги до цієї проблематики у програмах усього освітнього процесу;
- розвитку в кожного учня з ООП мотивів відповідального ставлення до природи, спираючись на його індивідуальні психологічні та фізіологічні особливості;
- удосконаленні форм і методів педагогічного впливу на учня з ООП, із залученням його до безпосередньої практичної діяльності по охороні природи;
- створенні в кожному ЗО відповідної навчально-матеріальної бази: кімнати, куточків охорони природи з належним оформленням.

Екологічна освіта та виховання учнів з ООП сприяє формуванню у них моральних і особистісних якостей, підготовці їх до самостійного життя та праці. Використовуючи різні форми екологізації освітнього процесу слід враховувати вікові та психофізіологічні особливості учнів з ООП. Саме за таких умов можливо досягти ефективності процесу формування в учнів з ООП екологічної вихованості освітньому середовищі.

Методика виявлення рівня екологічних знань та прояву екологічного вихованості учнів з ООП передбачає наступні етапи: перший етап включає в себе аналіз та корекцію наповнення змісту освітньої процесу екологічним напрямком; другий етап – проведення бесід екологічного змісту з учнями щодо сформованості у них екологічних знань, умінь та навичок.

Аналізуючи дані методики дослідження рівня прояву екологічної вихованості та екологічних знань у учнів з ООП ми побачили, що в цілому вони оволодівають окремими екологічними знаннями, тому важливо постійно проводити корекційну роботу з розширення та закріплення їхніх екологічних знань на практиці.

Ми з'ясували, що при формуванні екологічної вихованості провідна роль належить предметам природничого циклу, але і в процесі викладання гуманітарних предметів за своїм змістом, спрямованістю вони орієнтують учнів з ООП на практичну діяльність та адаптацію у соціокультурному середовищі.

При визначенні основних напрямків діяльності педагогічних працівників у освітньому середовищі, орієнтованій на формування екологічної вихованості учнів з ООП, ми виділили наступні напрямки [1]:

- розвиток внутрішньої потреби у пізнанні природи;
- оволодіння нормами екологічно-грамотної поведінки, формування навичок і вмінь спілкування з природою;

– засвоєння народних традицій у взаємовідносинах з природою і кращих зразків світової практики поводження в природі;

– залучення до природоохоронної діяльності на основі набутих знань і ціннісних орієнтацій;

– сприяння переходу опанованих знань в переконання, в естетичні смаки, норми ставлення до природи.

Розвиток екологічної вихованості учнів з ООП тісно пов'язаний з формуванням у них умінь: спостерігати об'єкти й явища, які вони вивчають, виділяти суттєві ознаки, знаходити у них подібні і відмінні риси, об'єднувати і класифікувати предмети, робити висновки та узагальнення.

Висновки. Отже, можемо зробити висновок, що екологічну вихованість правомірно вважати інтегративним результатом ефективно організованого екологічного виховання, а цільовим орієнтиром і провідним результатом екологічної освіти – екологічну освіченість, як наслідок сформованості екологічної культури у процесі екологічного виховання. Поза сумнівом, екологічне виховання покликане забезпечити підростаюче покоління науковими знаннями про взаємозв'язок природи і суспільства, допомогти зрозуміти багатогранне значення природи для суспільства загалом і кожної людини зокрема, сформуванню розуміння, що природа – це першооснова існування людини, а людина – частина природи, виховати свідоме позитивне ставлення до неї, почуття відповідальності за навколишнє середовище як національну і загальнолюдську цінність, розвивати творчу активність щодо охорони та перетворення довкілля.

Змістове наповнення освітнього процесу екологічною проблематикою формує екологічну вихованість учнів з ООП що оптимізує їх соціальну адаптацію.

Траскторію подальшого дослідження вбачаємо у змістовому наповненні освітнього процесу,

спрямованого на формування екологічної вихованості учнів з особливими освітніми потребами як умови їхньої соціальної адаптації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вержиховська О.М. Теорія і методика виховання дітей в спеціальній школі: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 292 с.

2. Верьовкіна Ж.Л., Любарець В.В. Журнал спостережень та планування роботи асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання : навчальний посібник (видання 4-те, доповнене). Київ : «Міленіум», 2023. 160 с.

3. Liubarets V., Vasylieva H. Educational workers methodological competence formation in the conditions of inclusive learning. *Paradigm of Knowledge*, 2021. 1(45). 154-175 p. URL: <https://naukajournal.org/index.php/Paradigm/article/viewFile/2274/2277> (дата звернення: 09.10.2023).

4. Матузова І.Г. Екологічне виховання особистості старшокласника в умовах профільного навчання: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Донецьк, 2013. 336с.

5. Миронова С. Бахмат Н. Особливості монологічного мовлення молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 5–6 (99–100). С. 3–11.

6. Морозова Л. Виховання екологічної культури особистості. *Вища освіта України*. 2001. № 2. с. 88-92.

7. Науменко Р. А. Екологічне виховання учнів 5-9 класів шкіл-інтернатів у позаурочний час : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України, Київ, 1994. 202 с.

8. Сак Т.В. До вивчення природознавства у класах інтенсивної педагогічної корекції. *Дефектологія*. 1999. № 1. С. 28-33.

9. Співак Я. О. Екологічна освіта та екологічне виховання як психолого- педагогічна проблема. *зб. наук. праць Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка (серія соціально-педагогічна)*. Вип. ХХШ. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2013. С. 93–101.

ПРОФІЛАКТИЧНА РОБОТА СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В РЕЖИМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: З ДОСВІДУ РОБОТИ

PREVENTIVE WORK AMONG YOUTH STUDENTS IN DISTANCE EDUCATION MODE: FROM WORK

Стаття присвячена важливій проблемі проведення профілактичної роботи серед учнівської молоді в режимі дистанційної освіти. Автор статті визначає, що в умовах військової агресії російської федерації проти України, дистанційній освіті, виникає важливість пошуку ефективних форм та методів профілактичної роботи серед учнівської молоді.

В статті представлені форми та методи профілактичної роботи педагогів Запорізької області в закладах освіти в режимі дистанційного навчання.

Педагози, досвід роботи яких представлено в статті, є педагогами-тренерами проекту Німецького товариства міжнародного співробітництва GIZ «Консультавання з ВІЛ/СНІДу та підтримки інституцій», який реалізовується у Запорізькій області. Завдяки цьому проекту педагоги отримали для роботи матеріали інтерактивного профілактичного інструменту з питань репродуктивного здоров'я «Маршрут безпеки» та навчального курсу «Профілактика ВІЛ/СНІДу на робочому місці в закладах загальної середньої освіти».

Педагози-тренери, попри воєнний час, знаходяться в постійному пошуку ефективних форм та методів профілактичної роботи серед учнівської молоді в режимі дистанційної освіти. Представлений досвід роботи педагогів Запорізької області направлено на підтримку психологічного здоров'я учасників освітнього процесу: педагогів, учнівської молоді, батьків, членів громади тощо. Цінним є досвід роботи тренерів як волонтерів для внутрішньо переміщених осіб. Важливими напрямками роботи педагогів є впровадження ефективних освітніх комунікативних методів підтримки ментального здоров'я. Використання всеукраїнських та міжнародних проектів, спрямованих на засвоєння учнями основ особистої фізичної та психологічної безпеки під час війни та в повоєнні часи, стало невід'ємною частиною в роботі педагогів області.

Ключові слова: профілактика, воєнний час, дистанційна робота, виховна робота, досвід роботи.

The article is devoted to the important problem of conducting preventive work among students in the distance education mode. The analysis of the results of the research of scientists on this issue allows us to conclude that the attention of scientists was paid to the issues of safe behavior and prevention of risky behavior, the formation of life competence of the individual, the issue of modeling and implementation of programs related to a healthy lifestyle and prevention of HIV/AIDS among young people. Scientists analyze the key factors influencing adolescents' fascination with risky practices, the problem of forming responsible behavior in adolescents regarding their own health, the essence and typology of certain types of deviant behavior, the specifics of their diagnosis, prevention, and correction. The author of the article determines that in the conditions of military aggression of the Russian Federation against Ukraine, distance education, the importance of finding effective forms and methods of preventive work among schoolchildren arises.

The teachers whose work experience is presented in the article are teacher-trainers of the project of the German Society for International Cooperation GIZ «HIV/AIDS Counseling and Institutional Support», which was implemented in Zaporizhzhia Region. Thanks to this project, teachers received the materials of the interactive preventive tool on reproductive health issues «Safety Route» and the training course «HIV/AIDS prevention at the workplace in general secondary education institutions».

Teacher-trainers, despite wartime, are constantly searching for effective forms and methods of preventive work among students in the distance education mode. The presented work experience of teachers of Zaporizhzhia region is aimed at supporting the psychological health of participants in the educational process: teachers, student youth, parents, community members, etc. The experience of working as volunteers for internally displaced persons, implementing effective educational and communicative methods of mental health support is valuable. As well as, all-Ukrainian and international projects aimed at students mastering the basics of personal physical and psychological safety during the war and in post-war times.

Key words: prevention, wartime, remote work, educational work, work experience.

УДК 373.5.018.43:355.48(477)»2022/...» (045)

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.37>

Мінакова І.В.,

ст. викладач кафедри реабілітаційної педагогіки та здорового способу життя Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради

Постановка проблеми. Профілактична робота серед учнівської молоді завжди займала важливе місце у виховній роботі закладів загальної середньої освіти. У статті 54 Закону України «Про освіту» наголошено на необхідності проведення педагогічними та науково-педагогічними працівниками закладів освіти профілактичної роботи щодо запобігання вживанню здобувачами освіти алкогольних напоїв та наркотичних засобів [6].

В Україні спостерігаються високі темпи зростання наркоманії. Через наркотики щороку помирає близько тисячі українців. Уживання

психоактивних речовин неповнолітніми в Україні набуло значного поширення та являє серйозну небезпеку для подальшого розвитку нашого суспільства.

За результатами сьомої хвилі опитування в рамках міжнародного дослідницького проекту «Європейське опитування учнів щодо вживання алкоголю та інших наркотичних речовин (ESPAD)», близько 50% українських підлітків мають досвід куріння, 86% вживали алкоголь та 18% – наркотики [3] Про це на презентації звіту ЮНІСЕФ щодо куріння, вживання наркотичних речовин серед

підлітків розповіла голова правління Українського інституту соціальних досліджень імені Олександра Яременка Ольга Балакірева.

Саме зараз, в умовах військової агресії російської федерації проти України, дистанційній освіті, важливість профілактичної роботи серед учнівської молоді складно переоцінити

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Досить поширеною темою у сучасних дослідженнях стала тема профілактичної роботи серед дітей та підлітків. Проблему безпечної поведінки та профілактики ризикованої поведінки розглядають О. Булгакова, Г. Власюк, Г. Сорчова, В. Оржеховська, О. Пилипенко, В. Пономаренко; формування життєвої компетентності особистості розглядають І. Єрмакова, Н. Пустовіт, Л. Сохань, М. Степаненко, І. Ящук; О. Балакірева, О. Безпалько, М. Варбан, Б. Зорник, О. Голоцван, Л. Животовська, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, С. Страшко, С. Терницька вивчали питання моделювання та впровадження програм щодо здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу серед молоді; ключові фактори, що впливають на захоплення підлітками ризикованими практиками обґрунтовували Т. Лях, В. Лютий, Т. Спіріна, В. Суліцький, О. Швед; питаннями формування у підлітків відповідальної поведінки щодо власного здоров'я опікувалися О. Безпалько, Н. Зимівець, Г. Лактіонова, О. Пилипенко., Вольнова Л. аналізує чинники виникнення девіантних проявів у поведінці, зокрема неповнолітніх, розкриває сутність та типологію окремих видів девіантної поведінки, особливості їх діагностики, профілактики та корекції.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми

На наш погляд у перерахованих вище роботах зовсім не розглядається таке питання як особливості профілактичної роботи в закладах освіти в умовах воєнного часу та режимі дистанційної освіти. Пошук ефективних форм та методів профілактичної роботи в дистанційному режимі наразі стає дуже актуальним.

Мета статті: презентувати досвід роботи педагогів Запорізької області щодо форм та методів профілактичної роботи з учнівською молоддю в режимі дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу

Згідно з листом МОН від 24 серпня 2023 р № 1/12702-23 «Щодо організації виховного процесу в закладах освіти у 2023/2024 навчальному році», визначено, що «під час війни, коли усі категорії населення держави зазнають негативного впливу воєнних дій, великою небезпекою є потрапляння неповнолітніх у маргінальне середовище, у середовище схильне до девіантної поведінки» [9]. І саме це підносить питання профілактики шкідливих звичок та протиправної поведінки здобувачів освіти на вищій рівень. За

повоєнні роки накопичено великий досвід профілактичної роботи в закладах освіти, існує перелік профілактичних програм, але перехід на дистанційну освіту вносить свої корективи та «виникає потреба адаптувати знання та практику, що застосовувалися і спрацьовували у мирний час, – до реалій війни, реагуючи на виклики суспільства в умовах війни» [7].

Педагоги Запорізької області використовують у своїй профілактичній роботі програми рекомендовані Міністерством освіти та науки України. В довоєнний час розповсюдження отримав проєкт Німецького товариства міжнародного співробітництва GIZ «Консультавання з ВІЛ/СНІДу та підтримки інституцій». 460 педагогів пройшли навчання за програмою проєкту. Завдяки цьому проєкту педагоги отримали для роботи матеріали інтерактивного профілактичного інструменту з питань репродуктивного здоров'я «Маршрут безпеки» та навчального курсу «Профілактика ВІЛ/СНІДу на робочому місці в закладах загальної середньої освіти». У 20 школах були обладнані сучасні тренінгові кабінети, які стали справжніми хабами для проведення соціально значущих заходів не тільки в школах, але і в місцевих громадах. На сьогодні більшість цих шкіл або зруйновано, або знаходяться на тимчасово окупованих територіях. Але педагоги-тренери продовжують свою роботу в дистанційному режимі, знаходячись за межами своїх закладів, а педагоги м. Запоріжжя, по можливості, проводять роботу і в тренінгових кабінетах.

Так Пелех Тетяна, психолог Запорізької спеціалізованої школи I-III ступенів № 72 з поглибленим вивченням хімії та біології, проводить цикл тренінгових занять для вчителів «Особисті ресурси педагога. Як зберегти психічне здоров'я», майстер-клас «Використання арт терапевтичних та арт педагогічних технік для саморегуляції емоційних станів», практикум для класних керівників «Формування та розвиток стресостійкості у дітей», практичні заняття для учнів у рамках тижня безпеки життєдіяльності, для учнів 5-х класів НУШ – онлайн – тренінг «Індивідуальні способи емоційної та фізичної саморегуляції» години психолога для учнів 6-9 класів «Як впоратися зі стресом та його наслідками. Вправи на зняття емоційного напруження».

Анна Науменко, педагог ліцею № 5 Мелітопольської міської ради Запорізької області, як волонтер, проводить цикл тренінгів «Здоров'я фізичне, соціальне та психологічне» для внутрішньо переміщених осіб в Івано-Франківській області в співпраці з БФ «Рокада» за підтримки UNHCR – Ukraine – Агенції ООН у справах біженців в Україні. В дистанційному навчанні учнів ліцею Анна Науменко активно використовує розроблені тренінги з проєкту «Вчимося жити разом», вправи: «Як подолати

стрес», «Вирішення конфліктів» та інші. Використовуються розроблені вправи для активізації роботи головного мозку Пола Деннісона, вправи для подолання тривоги: таблиці Шульте, дихальні вправи; «1,2,3,4,5». Також для роботи використовуються розроблені вправи з проєкту «ВІЛ/СНІД на робочому місці», інформація про стигму та дискримінацію.

Ольга Коноваленко, педагог опорного закладу загальної середньої освіти Приазовський ліцей Приазовської селищної ради Запорізької області, пройшла навчання за проєктом Mental Trek [4] який є ефективним освітнім комунікативним методом підтримки ментального здоров'я та активно використовує отримані знання в дистанційній роботі. Програма включає шість станцій – своєрідне коло, проходячи яке учасники за допомогою ведучих-фасилітаторів забирають із собою активно засвоєні базові знання й навички по шести тематиках станцій. Кожна станція має свою назву і ключовий меседж. Серед них такі важливі напрями:

1. Психічне здоров'я – це про всіх
2. Питання – відповіді
3. Мозок, душа, тіло – одне єдине
4. Булінг: як розпізнати та подолати
5. Коло допомоги
6. Живи, дихай, відчувай

Також у своїй роботі педагог використовує матеріали проєкту «Знання під час війни» [1]. Мета проєкту – актуалізація чинних освітніх матеріалів, призначених для онлайн та офлайн-навчання, шляхом створення навчальної програми, яка складається із 5 відео уроків та 5 методичних розробок уроків, спрямованих на засвоєння учнями основ особистої фізичної та психологічної безпеки під час війни та в повоєнні часи.

Використання Всеукраїнської програми ментального здоров'я та ініціативи «Без бар'єрів» [5], спрямовано на створення рівних можливостей для всіх українців, а після повномасштабного вторгнення росії ще одним фокусом діяльності організації стала адвокація змін у сфері ментального здоров'я як на рівні держави, так і суспільної свідомості. Ольга Коноваленко зазначає, що ці матеріали значно поліпшують навчання самопомозі та підтримки людей у стресі. Ця програма дає рекомендації з турботи про себе та інших, а також містить поради щодо етики взаємодії з різними людьми.

Ще однією підмогою у профілактичній роботі, стануть психологічні відео тренінги від популярних телевізійних ведучих – професійних психологів Дмитра Карпачова та Олени Адамової. Для освітян, шкільних психологів, учнів, студентів та їхніх батьків створено 108 коротких та корисних роликів. Ці відео допоможуть навчитись саморегуляції та приведення себе до ресурсного стану

завдяки простим, але ефективним психологічним вправам [8].

Ольга Салаякіна, педагог Комунального закладу «Запорізька спеціалізована школа-інтернат I-III ступенів «Січковий колегіум» Запорізької обласної ради, пройшла навчання та активно втілює в роботу Міжнародний навчальний проєкт «Їжа для тіла та їжа для душі». Проєкт реалізований за ініціативи та сприяння першої леді Олени Зеленської та ГО «Громада ХАБ». Головна мета – перетворити піклування про ментальне здоров'я на щоденну звичку українців. Для того, щоб цього досягти, необхідно сформувати культуру піклування про ментальне здоров'я та показати інструменти, за допомогою яких можна дбати про свій внутрішній стан.

Використовуються матеріали сайту «Ти як?», створеного в межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я [2].

Інна Букресва, учитель Запорізької гімназії № 62, тренер проєкту GIZ, разом з психологом школи проводять заходи, які направлені на психологічну допомогу учасникам освітнього процесу. В режимі дистанційного навчання проводяться ранкові зустрічі з учнями гімназії, метою яких є допомога здобувачам освіти впоратися зі стресом та його наслідками, емоційно налаштуватися на плідну роботу. Це створює сприятливу атмосферу, яка надає змогу дітям поповнити нестачу спілкування, розслабитися, зняти емоційне напруження, відновити почуття безпеки та психоемоційного комфорту, що є природним механізмом стабілізації. Заняття «Психологічні хвилинки для кожної дитинки» ставлять за мету психологічний супровід учнів з ООП, учнів ВПО, дітей учасників бойових дій; учнів, які потребують підвищеної педагогічної уваги.

Використання в роботі вікторини на заняттях з теми «Права дитини» розвивають комунікативні навички, зорієнтовують дітей, куди та до кого звертатися при розв'язанні проблем порушення їх прав, виховувати почуття власної гідності, впевненості у собі.

Навчити дітей та підлітків методам зняття психоемоційної напруги є важливою складовою в роботі психолога. Для цього використовуються засоби арт-терапії, казко терапії, самомасаж, заняття «Натхнення на долонях», нейрогімнастичні вправи, «Моє дерево настрою», рухливі ігри тощо.

Цікавим та корисним є досвід участі вчительки української мови та літератури гімназії, Олени Шимянової у проєкті «Нота Єнота». Цей проєкт переміг в акселераторі проєктів з протидії дезінформації Mediengeist, що імплементується у партнерстві Goethe-Institut в Україні.

«Нота Єнота» запустила навчальний курс для вчителів та викладачів з протидії дезінформації та ворожим вкидам в ігровому форматі. Це командна

гра. Її мета – показати, як працюють фейки та дезінформація на основі реальних кейсів, навчити визначати ворожі впливи та протистояти маніпуляціям. Педагогу вдалося організувати гру на базі тренінгового кабінету де учні, їх батьків та випускників трьома командами корисно провели час та отримали море позитивних емоцій, цікавих запитань, прокачування м'яза медіаграмотності.

Висновки

Педагоги Запорізької області, не зважаючи на воєнний час, постійно в пошуку ефективних форм та методів проведення профілактичної роботи з учнівською молоддю. Активна участь на курсах підвищення кваліфікації, семінарах, тренінгах тощо є тому запорукою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Відеоуроки з безпеки від проекту «Знання під час війни». *Знайшов* : веб-сайт. URL: https://znayshov.com/News/Details/videouroku_z_bezpeku_vid_proiektu_znannia_pid_chas_viiny (дата звернення: 28.10.2023).

2. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» : сайт. – URL: <https://www.howareu.com/> (дата звернення: 28.10.2023).

3. Куріння, вживання алкоголю та наркотичних речовин серед підлітків, які навчаються: поширення й тенденції в Україні : за результатами дослідження 2019 року в рамках міжнародного проекту «Європейське опитування учнів щодо вживання алкоголю та інших наркотичних речовин – ESPAD» / О.М. Бала-

кірева (кер. авт. кол.), Д.М. Павлова, Н-М.К. Нгуєн, О.Г. Левцун, Н.П. Пивоварова, О.Т. Сакович; О.В. Флярковська. К. : ТОВ «ОБНОВА КОМПАНІ», 2019. 214 с.

4. Mental Trek – інтерактивна освітня виставка для молоді. *MH4U* : веб-сайт. URL: <https://www.mh4u.in.ua/news/mental-trek-interaktyvna-osvitnya-vystavka-dlya-molodi/> (дата звернення: 28.10.2023).

5. Ментальне здоров'я. *ГО «Безбар'єрність»* : YouTube-канал. URL: <https://www.youtube.com/@bezbarjernist/videos> (дата звернення: 28.10.2023).

6. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 1315-VII.. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 28.10.2023).

7. Про здійснення превентивних заходів серед дітей та молоді в умовах воєнного стану в Україні : Лист Міністерства освіти і науки України від 13 травня 2022 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozdijsnennya-preventivnih-zahodiv-sered-ditej-ta-molodi-v-umovah-voennogo-stanu-v-ukrayini> (дата звернення: 28.10.2023).

8. Психологічні відео-тренінги від Дмитра Карпачова та Олени Адамової. *EduHub UA / Освітній Хаб* : YouTube-канал. – URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL4ImqF0LvYNEJk3uHhO9f7M8O6k7xH4Rb> (дата звернення: 28.10.2023).

9. Щодо організації виховного процесу в закладах освіти у 2023/2024 навчальному році : Лист Міністерства освіти і науки України від 24 серпня 2023 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-vihovnogo-procesu-v-zakladah-osvitu-20232024-navchalnomu-roci> (дата звернення: 28.10.2023).

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 64

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 22,63. Ум. друк. арк. 22,55.
Підписано до друку 31.10.2023. Замов. № 1123/684. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.