



ISSN 2707-3076 (Print)

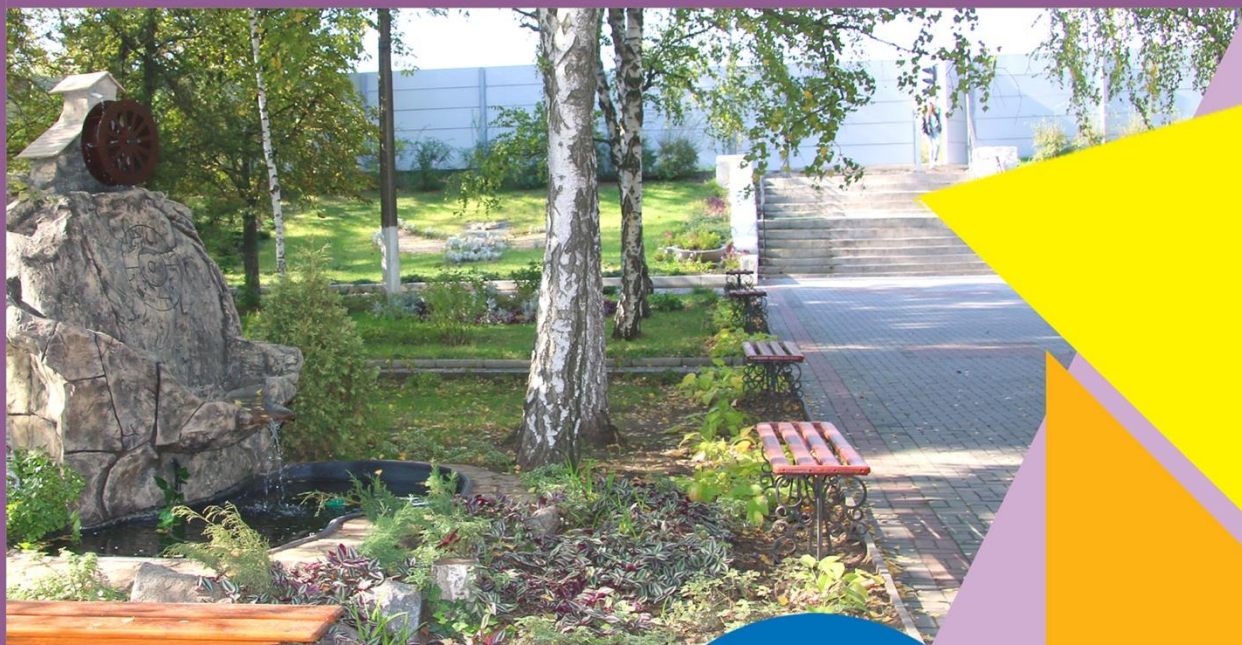
ISSN 2709-8214 (Online)

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Хортицької національної академії

SCIENTIFIC JOURNAL

of Khortytsia National Academy



Серія: Педагогіка.
Соціальна робота.

2022, 2(7)

ISSN 2707-3076 (Print)
ISSN 2709-8214 (Online)

Комунальний заклад вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради



Науковий журнал Хортицької національної академії

Серія:
Педагогіка. Соціальна робота
Випуск 1(8)

Запоріжжя
2023

Журнал внесено до групи "Б" Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук і доктора філософії (кандидата наук) зі спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки, 015 Професійна освіта, 016 Спеціальна освіта, 231 Соціальна робота (Наказ МОН України № 1017 від 27.09.21).

Журнал включено до пошукової системи відкритої наукометричної бази даних Google Scholar, Index Copernicus International (ICV 2021:75.34), бази даних ICI World of Journals (Index Copernicus International), пошукової системи Open Ukrainian Citation Index (OUCI), до реферативної бази даних «Україніка наукова» та Українського реферативного журналу «Джерело». Журнал розміщений у каталозі Наукової періодики України Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського та користується сервісами бази даних CrossRef.

Головний редактор:

Нечипоренко Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, ректор, Хортицька національна академія (Україна).

Заступник головного редактора:

Позднякова Олена Леонтіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор, Хортицька національна академія (Україна).

Члени редакційної колегії:

Walery Okulicz-Kozaryn, dr. habil., PhD, MBA, Professor, Wrocław University of Environmental and Life Sciences (Poland).

Zenon Gajdzica, prof. dr hab., Ful Professor, professor, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Poland).

Борисов Вячеслав Вікторович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дизайну, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (Україна).

Вайнола Ренате Хейкіівна, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри соціальної педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Україна)

Волошинов Сергій Анатолійович, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інноваційних технологій та технічних засобів судноводіння, Херсонська державна морська академія (Україна).

Гевко Ігор Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Україна).

Журавльова Лариса Станіславівна, докторка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний імені Богдана Хмельницького (Україна).

Крашеніннік Ірина Володимирівна, докторка філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка, асистентка кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Олексюк Наталія Степанівна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти і менеджменту соціокультурної діяльності, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Україна).

Павленко Анатолій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії вищої освіти України, завідувач кафедри соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна).

Пахомова Наталія Георгіївна, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка (Україна).

Харківська Алла Анатоліївна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри математики та фізики, проректорка з науково-педагогічної роботи, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Цибулько Людмила Григоріївна, докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Донбасський державний педагогічний університет» (Україна).

Відповідальний секретар:

Сташук Ольга Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна)

Зовнішні рецензенти:

Корнелюк Богдан Васильович, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Хортицька національна академія (Україна)

Кудінова Маргарита Сергіївна, кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти та психології, Хортицька національна академія (Україна)

Лапшина Ірина Сергіївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки та методик навчання, Хортицька національна академія (Україна)

Никоненко Наталія Валеріївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Київський медичний університет (Україна)

Прокопенко Альона Олександрівна, докторка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри інформатики, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Руколяньська Наталія Василівна, кандидатка філологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Хортицька національна академія (Україна)

Таран Оксана Петрівна, кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка (Україна)

Червоненко Катерина Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцентка кафедри соціальної роботи, Хортицька національна академія (Україна)

Чумакова Ксенія Олександрівна, кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Хортицька національна академія (Україна)

ISSN 2707-3076 (Print)
ISSN 2709-8214 (Online)

Municipal Institution of Higher Education
«Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy»
of Zaporizhzhia Regional Council



Scientific Journal of Khortytsia National Academy

Series: Pedagogy. Social Work
Issue 1(8)

Zaporizhzhia
2023

UDC 37(051)
H 34

Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. Zaporizhzhia : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education -Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, 2023. Iss. 1(8).

Certificate of state registration of the print media Series KB № 24104-13944P
Official website of the journal <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA>

The journal is included in the List of scientific professional publications of Ukraine (category "B"), which can publish the results of theses for the degrees of Doctor of Science and Doctor of Philosophy (Candidate of Science) in the specialties 011 Educational, Pedagogical Sciences, 015 Professional Education, 016 Special Education, 231 Social work (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1017 dated 27.09.21).

The journal is included in the search engine of the open database Google Scholar, Index Copernicus International (ICV 2021:75.34), search engine of the citation database Open Ukrainian Citation Index (OUCI), in the databases ICI World of Journals, "Ukrainika Naukova" and the Ukrainian journal of scientific abstracts "Dzherelo". The journal is placed in the Catalog of Scientific Periodicals of Ukraine of the Vernadsky National Library of Ukraine; it uses services of the database CrossRef.

Chief editor:

Valentyna Nechyporenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of Khortytsia National Academy (Ukraine).

Deputy editor:

Olena Pozdniakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, First Pro-rector of Khortytsia National Academy (Ukraine).

Members of the editorial board:

Gajdzica Zenon, Full Professor, Professor, University of Silesia in Katowice (Poland).

Walery Okulicz-Kozaryn, Dr. habil., PhD, MBA, Professor, Wrocław University of Environmental and Life Sciences (Poland).

Viacheslav Borysov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methodologies, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Renate Vainola, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine).

Serhii Voloshynov, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Innovative Technologies and Technical Means of Navigation, Kherson State Maritime Academy (Ukraine).

Ihor Hevko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Computer Technologies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ukraine).

Larysa Zhuravlova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Preschool Education and Social work, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Ukraine).

Iryna Krasheninnik, Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy, Assistant at the Department of Information Science and Cybernetics, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Ukraine).

Nataliia Oleksiuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Social Work, Special Education and Management of Socio-Cultural Activities, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ukraine).

Anatolii Pavlenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Higher Education Sciences of Ukraine, Head of the Department of Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Nataliia Pakhomova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education and Social Work, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University (Ukraine).

Alla Kharkivska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pro-rector for Scientific and Pedagogical Work of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Liudmyla Tsybulko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University» (Ukraine).

Executive secretary:

Olha Stashuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine)

External reviewers:

Bohdan Korneliuk, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Social Sciences and the Humanities of the Khortytsia National Academy (Ukraine).

Marharyta Kudinova, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor at the Department of Special Education and Psychology, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Iryna Lapshyna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Teaching, Khortytska National Academy (Ukraine).

Nataliia Nykonenko, Doctor of Philosophy (Pedagogical Sciences), Associate Professor, Head of Humanities and Social Sciences Department at Kyiv Medical University (Ukraine).

Alona Prokopenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Informatics, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Nataliia Rukolianska, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Sciences and the Humanities, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Oksana Taran, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Special Psychology, Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv University (Ukraine).

Kateryna Chervonenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Social Work, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Ksenia Chumakova, Candidate of philological sciences, Assistant Professor of the Department of social and humanitarian disciplines, Khortytsia National Academy (Ukraine).

Approved by the Academic Council of the Khortytsia National Academy

Protocol № 6 of 27.04.2023.

The articles deal with the results of the latest theoretical and experimental research in the field of pedagogy and social work. Research covers the problems of general pedagogy and history of pedagogy, theories and methods of educational management, theories and methods of training, primary education, secondary education, vocational education, special education and social work.

© **Khortytsia National Academy, 2023**

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Винарчик М. П. Когнітивні, лінгвістичні та культурні аспекти освітньої діяльності білінгвальних початкових шкіл та дошкільних закладів міста Бордо у Франції.....	7
Лященко Т. В. Вплив закладу позашкільної освіти на соціальне самовизначення підлітків.....	13
Онацький В. М. Організація психолого-педагогічного супроводу академічно обдарованих учнів.....	23
Холод І. В., Крашеніннікова Т. В., Негодченко О. П. Методи формування міжкультурної компетентності в освітньому середовищі.....	31
Швардак М. В. Цифрові інтерактивні технології в освітньому процесі початкової школи.....	39

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Бельмаз Я. М., Горовенко О. А. Застосування прямих стратегій навчання мови в процесі викладання англійської мови.....	49
Гудачек Г. Ю. Феномен прогностичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у науковій літературі.....	56
Окуліч-Козарин В. Чи є штучний інтелект загрозою якості послуг вищої освіти?.....	64
Петриченко Л. О. Освітнє середовище закладу вищої освіти як ресурс підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності.....	73
Савінова Н. В., Кутержинська К. М. Аналітичний контент формувального наративу деонтологічно-професійної культури майбутніх учителів-логопедів.....	81
Франчук Т. Й., Мельник О. С. Проектні технології в умовах дистанційного формату професійної підготовки вчителя.....	95
Харківська А. І. Компетентнісно орієнтована підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як компонент успішної реалізації інклюзивної освіти.....	106
Червоненко К. С. Компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до профілактичної діяльності у молодіжному середовищі.....	115
Чан Чжень Організація проектної діяльності у професійній підготовці майбутніх фахівців хореографічного мистецтва у Китайській Народній Республіці.....	124
Шкурко А. В. Критерії та показники рівнів розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології.....	131

РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Бортун К. О. Сучасні вектори формування інклюзивного простору в приватному вищому навчальному закладі «Європейський університет».....	142
Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Софій Н. З., Тищенко Л. А. Координатор інклюзивного навчання як виклик для української освітньої системи.....	150

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Пономарьова Г. Ф., Харківська А. А. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в центрах денного перебування.....	159
Сташук О. О., Кудінова М. С., Галієва О. М. Соціально-психологічне значення аутич-роботи з внутрішньо переміщеними особами в Україні.....	168
Худавердієва В. А. Потенціал культурного туризму як складової соціально-культурного інституту: комплексний підхід.....	179
Юрченко Л. І., Гонтаренко Л. О. Культурно-інтегруюча роль знакової системи мови та комунікації у визначенні соціальної політики України: міждисциплінарний глобалізаційний дискурс.....	191

CONTENTS

CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Mariia Vynarchyk Cognitive, linguistic and cultural aspects of educational activities of bilingual primary schools and pre-schools in the city of Bordeaux in France.....	7
Tetiana Lyashchenko The role of extracurricular education institution in the social self-determination of adolescents.....	13
Volodymyr Onatskyi Organization of psychological and pedagogical support for academically gifted students.....	23
Iryna Kholod, Tetiana Krasheninnikova, Olha Nehodchenko Methods of forming intercultural competence in the educational environment.....	31
Marianna Shvardak Digital interactive technologies in educational process of primary school.....	39

CHAPTER 2. VOCATIONAL EDUCATION

Yaroslava Belmaz, Oksana Horovenko Applying direct language learning strategies when teaching english.....	49
Halyna Hudachok Phenomenon of prognostic competence of future primary school teachers in scientific literature.....	56
Walery Okulicz-Kozaryn Is artificial intelligence a threat to the quality of higher educational services?....	64
Larysa Petrychenko Educational environment of higher education institution as a resource for training future teachers for innovative activities.....	73
Nataliia Savinova, Kateryna Kuterzhynska Analytical content of formative narrative of moral-ethical components of deontological-professional culture of future speech therapists.....	81
Tetiana Franchuk, Oleksandr Melnyk Project technologies in the conditions of the distance format of the professional training of the teacher.....	95
Aryna Kharkivska Competence-oriented training of future preschool educators as a component of the successful implementation of inclusive education.....	106
Kateryna Chervonenko Components of future social workers' readiness for preventive activity among the youth.....	115
Chan Zhen Organization of project activities in the professional training of future specialists in choreographic art in the People's Republic of China.....	124
Anhelina Shkurko Criteria, indicators and levels of development of communicative competence of future specialists in psychology.....	131

CHAPTER 3. SPECIAL EDUCATION

Karina Bortun Modern vectors of inclusive space formation in private higher education establishment «European university».....	142
Tetiana Skrypyk, Olena Martynchuk, Natalia Sofiy, Liudmyla Tishchenko Coordinator of inclusive education as a challenge for Ukrainian education system.....	150

CHAPTER 4. SOCIAL WORK

Halyna Ponomarova, Alla Kharkivska Social and pedagogical support of children with special educational needs in day care centers.....	159
Olha Stashuk, Marharyta Kudinova, Olga Galieva Socio-psychological significance of outreach work with internally displaced persons in Ukraine.....	168
Viktoriia Khudaverdiieva The potential of cultural tourism as a component of social and cultural development of society.....	179
Liybov Yurchenko, Liudmyla Hontarenko The cultural and integrative role of the symbolic system of language and communication in determining the social policy of Ukraine: interdisciplinary globalization discourse.....	191

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-8>

УДК 37: 81'1

Марія Петрівна Винарчик
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-8270-6178>

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри німецької та французької мов і методики їх навчання
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
м. Дрогобич, Україна
e-mail: marie-vynarchyk@online.ua

КОГНІТИВНІ, ЛІНГВІСТИЧНІ ТА КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БІЛІНГВАЛЬНИХ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ ТА ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МІСТА БОРДО У ФРАНЦІЇ

У науково-оглядовій статті охарактеризовано освітню діяльність білінгвальних початкових шкіл та дошкільних закладів міста Бордо у Франції. Здійснене дослідження є результатом наукового стажування автора в університеті Бордо 3 у 2022 році.

Встановлено, що навчально-виховний процес у білінгвальних школах спрямований на досягнення єдиної мети – якісного вивчення мов, що є важливим в умовах сьогодення та сприяє реалізації його лінгвістичного аспекту. Учні білінгвальних класів мають можливість щоденно занурюватися у двомовне середовище під постійною увагою кваліфікованих фахівців білінгвального навчання. Створюються всі необхідні умови для того, щоб діти навчалися легко та були максимально зацікавлені навчальним процесом. Дослідження показало, що в умовах білінгвальної освіти вчителям властиво активно використовувати інтерактивні методи навчальної іншомовної діяльності, оскільки від правильного вибору методів викладання, способу представлення та пояснення теми уроку залежить ступінь сприйняття і засвоєння знань учнями. Це суттєво підсилює когнітивний аспект білінгвального навчання.

Ключові слова: білінгвальні школи, іноземні мови, інтерактивні технології, фахівці білінгвального навчання, когнітивний, лінгвістичний та культурний аспекти білінгвальної освіти.

Вступ. Білінгвізм у європейському освітньому просторі остаточно утвердився в другій половині ХХ ст., коли декілька європейських країн, в тому числі Франція, взяли на себе відповідальність за білінгвальне викладання іноземної мови в межах дошкільних та початкових освітніх закладів. Для одних країн це були освітні проекти, для інших – експерименти, і лише для окремих держав стали досягненнями. Як приклад, можемо відзначити ефективну діяльність білінгвальних шкіл Австрії, Німеччини. У Франції соціальні запити та очікування батьків, реалізація освітніх білінгвальних проектів з боку фахівців білінгвального навчання привели до того, що цій проблемі стали приділяти все більше уваги психологи, педагоги, дидакти. Свідченням цього є

численні педагогічні та психолінгвістичні дослідження.

Проблема білінгвального вивчення навчальних предметів, організація активної іншомовної діяльності учнів на основі ситуативного мовлення зумовили необхідність спеціальної підготовки педагогів, оскільки когнітивний аспект білінгвальної освіти полягає в отриманні знань невідомого мовного коду, лінгвістичний аспект дає змогу реалізувати перехід від рідної мови до іноземної, культурний аспект забезпечує готовність учнів до сприйняття міжкультурних відмінностей, яке в кінцевому результаті сформує повагу до різноманітності.

Французькі дослідники приділяють багато уваги проблемі білінгвальної освіти. Серед них варто виокремити дослідження з аналізу політики

мовної освіти в Європі (Веассо, 2003), аналізу феномену лінгвістичної та культурної множинності (Coste, 2010), пошуку кореляцій білінгвальної підготовки та якості мовного контакту (Mackey, 1976; Hamers, 1983) та інші. Розбудову білінгвального освітнього процесу осмислювали як з позиції нарощення компетентності вчителів (їхніх інноваційних практик (Cros, 1999), кваліфікаційних вимог до спеціальності (Duverger, 2007), характеристик двомовної освіти Lietti, 1994), так і з позиції переваг для здобувачів освіти (перевага двомовності для дитини (Hagège, 1996), аргументація раннього вивчення мов (Porcher, 1998) та двомовність у родині як запорука успішного шкільного навчання (Hélot, 2007) та інші. У наукових працях вищеназваних авторів знайшли вирішення проблеми білінгвальної освіти, особливостей міжкультурного виховання та специфіки підготовки фахівця білінгвального навчання.

Проте, мусимо зазначити, що напрацьована останніми десятиліттями успішна практика організації шкільного білінгвального навчального процесу у наукових роботах вчених репрезентована недостатньо. Цим зумовлена **мета** нашої наукової розвідки – дослідити та охарактеризувати освітню діяльність білінгвальних початкових шкіл та дошкільних закладів міста Бордо у Франції.

Методами дослідження слугували: теоретичні методи (індукція, дедукція, пояснення), методи конкретизації та узагальнення, а також аналіз наукової літератури, дотичної до проблеми дослідження, емпіричні методи для опису та аналізу освітньої діяльності білінгвальних шкіл міста Бордо.

Вектори розвитку та переваги білінгвальної освіти в Європі. Білінгвальна освіта в Європі є результатом довгої і складної історії мовної взаємодії в освітньому і культурному просторі. В умовах білінгвальної освіти мови є об'єктом і засобом навчання, а це означає, що учні отримують знання предмету шляхом використання двох мов: рідної і іноземної. Активне використання інших мов, крім національної, у європейських системах освіти з кожним роком посилюється, що засвідчує

когнітивні, лінгвістичні і культурні переваги білінгвальної освіти. Численні наукові дослідження з дидактики, педагогіки та психології вимагають переосмислення мовних відносин в освітньому просторі, поліпшення викладання мов, щоб краще підготувати учнів до життя в багатомовному і багатокультурному світі. «Білінгвальна особистість характеризується високим рівнем володіння двома мовами (рідною та іноземною), сформованістю міжкультурної комунікативної компетентності, білінгвальною мовною свідомістю та предметним кодом» (Дьоміна, 2019., с. 93). Прагнення захистити мови меншин тісно пов'язане з метою консолідувати сферу двомовної та багатомовної освіти. З цією метою визначено читання і письмо як основні аспекти оволодіння іноземною мовою та підкреслено позитивну роль раннього або напівраннього вивчення іноземних мов.

Когнітивні переваги білінгвізму підтверджуються багатьма дослідниками: у двомовному середовищі дитина працює з обома мовами в стані постійної активації (Hagège, 1996); білінгвізм в сім'ї веде до плюралізму в школі (Hélot, 2007); білінгвізм – це мовні контакти (Mackey, 1976). Більшість дослідників притримуються думки, що мовний рівень двомовної дитини часто вищий, ніж одномовної, оскільки в умовах білінгвізму навіть у своїй рідній мові дитина отримує більшу впевненість у собі. Вивчення звуків, характерних для різних мов, потребує природних здібностей дитини та стає можливим у сприятливому навчальному середовищі (Coste, 2010; Hamers, 1983; Lietti, 1994; Porcher, 1998).

В умовах білінгвальної освіти вчителі намагаються застосовувати інноваційну методіку (Duverger, 2007). Важливою метою їхньої діяльності є прагнення розвивати в системі білінгвальної освіти мультикультуралізм, організувати лінгвістичні та культурні обміни, починаючи з середньої школи, сприяти спорідненню міст та співпраці двох і більше шкіл, підтримувати культурні асоціації іммігрантів, щоб полегшити вивчення державної мови. Впродовж білінгвального навчального процесу виникає потреба інформувати та заохочувати вчителів до міжнародної мобільності, вживаючи при цьому необхідні адміністративні заходи та розвивати

справжню культуру самопідготовки та самовдосконалення (*Charte européenne, 2005*). Для досягнення когнітивних, лінгвістичних та культурних цілей білінгвального навчання велике значення має вибір методологічних стратегій, оскільки вони повинні враховувати: розуміння проблеми та її вирішення; визначення пріоритетів навчання (усного чи письмового мовлення, читання, перекладу); реалізацію навчання в ігровій формі на початковому рівні вивчення іноземної мови; врахування особливостей білінгвального навчання на більш пізньому етапі вивчення іноземної мови; можливість розвивати функціональне спілкування, широко використовуючи ситуативний контекст; відмову від традиційного вивчення граматики на користь новітніх лінгвістичних підходів; використання аудіовізуальних засобів для варіювання форм навчання; організацію міжшкільного та міжнародного листування учнів з метою практичного використання іноземної мови.

Освітні пріоритети білінгвальних освітніх закладів міста Бордо. Як засвідчило здійснене нами дослідження, вивчення іноземної мови у білінгвальних початкових школах та дошкільних закладах міста Бордо має три цілі (рис. 1)

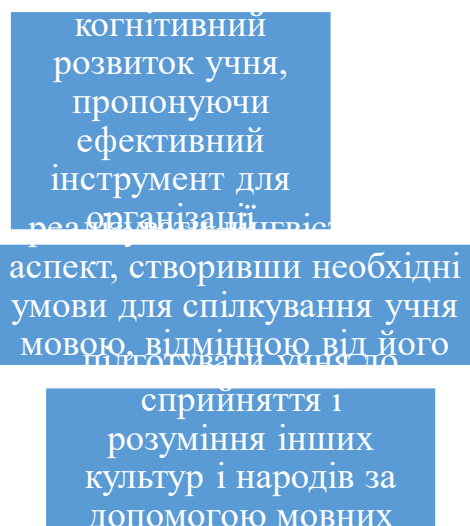


Рис. 1 Цілі вивчення іноземної мови у білінгвальних початкових школах та дошкільних закладах міста Бордо

Діяльність білінгвальних шкіл Бордо перебуває під постійною увагою міністерств, департаментів та національних рад з питань освіти, а також керівництва навчальних закладів. Необхідну допомогу надають методичні центри, що займаються проблемами білінгвальної освіти. Фінансування частково здійснюється посольствами тих держав, мова яких вивчається: відбувається постійне оновлення матеріальної бази та забезпечення довідковою і методичною літературою; здійснюється виплата стипендій і оплата стажувань вчителям. Організація канікул для учнів в країні, мова якої вивчаються, значною мірою сприяє реалізації культурного аспекту білінгвальної освіти. Встановлено, що в сучасних європейських державах немає чіткої і регламентованої постановки питання використання навчально-методичного обладнання, адже регламентація заважає проявленню самостійності і творчості учителя. Надання педагогам права вибору – одне з досягнень мовної політики Європейського Союзу і Франції зокрема.

Репрезентація діяльності початкових шкіл міста Бордо. Білінгвальна школа Монтезорі, що знаходиться на правому березі Гарони міста Бордо (*Montessori Bilingue Bordeaux Rive Droite*), враховує індивідуальні здібності кожної дитини, її інтереси і таланти, поважає індивідуальність та сприяє особистісному розвитку, заохочує природне бажання дитини освоювати нові вміння і навички. Виховання в дітей почуття поваги до оточуючих, відповідальності за свої дії і вчинки, необхідності захисту навколишнього середовища є пріоритетними. Фахівці білінгвальної школи, що позицінують себе як «монтезорі-вихователі», вірять, що діти є внутрішньо мотивованими, мають вроджене та невгамовне бажання вчитися. Не потрібна жодна винагорода, на думку Марії Монтезорі, щоб мотивувати їх до здобуття знань і отримання високих результатів навчання. У сприятливому сімейному і шкільному середовищі в дітей, без усякого сумніву, розвивається сильне бажання стати незалежними успішними людьми в майбутньому (*Ecole Montessori, 2023*). Прагнення педагогів поставити дитину в центр її особистісного успіху, врахування того, що кожна

дитина унікальна і розвивається у своєму власному темпі є визначальними в білінгвальній освіті, позаяк повага до себе і оточуючих знаходить відображення у словах і вчинках дітей в школі і продовжується поза її межами. Приклад батьків, зазвичай, заохочує дітей висловлюватись ввічливо, діяти гідно. Їхня активна участь в житті школи сприяє реалізації освітніх проектів та позашкільних заходів. Численні дослідження в галузі психології, педагогіки та дидактики підтверджують висновки педагогині і, як результат, класичні програми дитячого садка для дітей 3–6 років базуються на основних положеннях педагогіки Монтесорі. Вихователі цінують і поважають дітей, є для них постійним взірцем для наслідування.

Білінгвальна школа Монтесорі міста Бордо надає великого значення якісному вивченню мов, що є важливим в умовах сьогодення. Діти щоденно занурюються в двомовне англійсько-французьке середовище, в школі працюють кваліфіковані викладачі англійської та французької, рідної для більшості учнів, мови. Таким чином, діти навчаються легко та максимально природним способом.

Для фахівців білінгвальної школи Монтесорі важливо, щоб дитина повністю усвідомлювала своє місце в суспільстві та розуміла свою роль, чи то на рівні школи, чи муніципалітету тощо. Взаємодопомога є однією з основ співжиття дітей в школі та повсякденному житті. Різноманітними заходами та акціями, проведеними протягом року, педагоги допомагають дітям усвідомити їхній обов'язок як громадян світу – слухати та чути ближнього, його бажання і очікування. Навчально-виховна діяльність школи зосереджена також на навколишньому середовищі, розумінні та усвідомленні екологічних проблем, на спостереженнях за природою.

Іншомовна діяльність у білінгвальній школі Монтесорі мотивує дитину до творчості і розвитку уяви, реалізує численні освітні проекти. *L'eclosion des fleurs* є одним із них. Завдяки йому, та іншим майстер-класам, діти можуть повною мірою розкрити свій творчий потенціал. Лозунг «*Mens sana in corpore sano* – у здоровому тілі здоровий дух», слугує важливим підтвердженням

спрямування навчально-виховної діяльності школи Монтесорі на здорову, всебічно розвинену особистість, оскільки Марія Монтесорі завжди наполягала на потребі маленьких дітей у русі, підкреслювала важливість розвитку моторики дітей від 3 до 6 років через спеціальні заняття.

Білінгвальна школа Успіння Святої Клотільди в місті Бордо (*Assomption Sainte Clotilde Bordeaux*) включає початкову, середню школи та національну післябакалаврську підготовку, що забезпечує можливість залишатися в одній шкільній системі протягом усього навчання та не змінювати середовище шкільного життя. Школа використовує метод *Cambridge English* для викладання англійської мови відповідно до програми білінгвального класу. Вона зосереджується на усному і письмовому мовленні, аудіюванні та читанні. Учні розвивають свої навички листування із ровесниками інших шкіл з англійською мовою навчання, відзначають англійські свята як, наприклад, День подяки. Учні середньої школи мають можливість скласти іспити наприкінці року не тільки у Франції, але й у Великій Британії.

Білінгвальна школа Сент-Марі Гран Лебрэн (*Sainte-Marie Grand Lebrun*) забезпечує дітям від 2 до 18 років можливість залишитися в тій самій шкільній системі, щоб не переривати своє шкільне життя, пропонуючи початкову, середню школу та національну післядипломну підготовку бакалавра, та дає їм шанс отримати справді міжнародну освіту. Заняття англійською мовою проводять англійські викладачі – носії мови. Окрім англійської, школа також пропонує уроки іспанської, німецької та російської мов. Коли учні досягають середньої та старшої школи, вони можуть продовжувати уроки англійської, маючи можливість вивчати також латину та давньогрецьку мову. Після бакалаврату учні можуть готуватися до екзаменів у заклади вищої освіти.

Міжнародна приватна білінгвальна школа Бордо (BIS), яка працює з 1987 р., має на меті надати своїм учням (віком від 3 до 18 років) рівень володіння принаймні двома мовами (зазвичай французькою та англійською), заохочує до взаємодії із учнями різних національностей,

щоб, таким чином, сприяти повазі до різноманітних культур і створити мультикультурне середовище. Міжнародна школа приймає нових учнів протягом усього навчального року, що є позитивним моментом для тих, хто переїжджає до Бордо в будь-який час року.

Середня школа-ліцей Франсуа Мажанді (*Lycée François Magendie*) особливо відома своїми мовними та дизайнерськими програмами, оскільки дає можливість учням, віком від 14 до 18 років, брати участь у кількох мовних секціях із широким вибором мов, таких, як: англійська, іспанська, німецька, італійська, китайська, японська, корейська, іврит, російська, латинська та давньогрецька.

Мала білінгвальна школа Бордо (*La Petite Ecole Bilingue Bordeaux*), також відома як Міжнародна школа Стюарта, пропонує освітню програму англійською мовою для учнів віком від 3 до 6 років, в якій у кожному класі є принаймні один англомовний учитель. У вересні 2020 р. було відкрито секції початкової школи.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши діяльність білінгвальних шкіл міста Бордо, можемо виокремити характерні

особливості їх функціонування:

1. Діяльність білінгвальних класів зосереджена на викладанні однієї або декількох нелінгвістичних дисциплін двома мовами: рідною та іноземною.

2. Вступ учнів до білінгвальних класів базується на добровільності та свідомому виборі.

3. Функціонування білінгвальних класів здійснюється під постійною увагою Міністерства освіти, департаментів та національних рад з питань освіти, а також керівництва навчальних закладів.

4. Одним із чинників успішного функціонування білінгвальних класів є фахова підготовка вчителя.

5. Навчання у білінгвальних класах закінчується складанням іспиту на ступінь бакалавра із поміткою «європейський» або «міжнародний», що дає можливість продовжити навчання у провідних навчальних закладах Європи та світу.

Перспективи подальшого дослідження за представленим напрямком стосуються проблем дуальної освіти в навчальних закладах Франції.

Література

- Винарчик М. П. Розвиток білінгвальної освіти у середніх навчальних закладах Франції (70-ті роки ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Дрогобич, 2014. 243 с.
- Дьоміна В. В. Білінгвізм майбутнього перекладача – вимога сучасної європейської вищої освіти. Науковий журнал Хортицької національної академії. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 90–95. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-10>
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Переклад з англ. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
- Beacco J.-C. Elaborer des politiques linguistiques éducatives en Europe *Le français dans le monde*. Paris, 2003. № 330. p. 18–20.
- Coste D. Regard critique sur la notion d'interculturalité : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris : L'Harmattan, 2010. 190 p.
- Council of Europe. The Council of Europe and Language education. 2023. URL : <https://www.coe.int>
- Cros F. Innovation et formation des enseignants *Recherche et formation : innovation et formation des enseignants*, 1999. № 31. p. 5.
- Duverger J. Professeur bilingue de DNL, un nouveau métier *Le français dans le monde*. Paris, 2007. № 349. p. 20–21.
- Ecole Montessori bilingue Rive Droite. 2023. URL : <https://www.montessori-bilingue-bordeaux.com/ecole->

montessori-bilingue

Education et sociétés plurilingues. 2023. URL : <https://journals.openedition.org/esp/2933>

Guide bilingue en maternelle et primaire. 2023. URL : <https://www.eltern-bilinguisme.org/uploads/images/Guide%20bilingue%20en%20maternelle%20et%20primaire.pdf>

Hamers J. Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles : P. Margada, 1983. 498 p.

Hélot C. Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école. Paris : L'Harmattan, 2007. 282 p.

Lietti A. Pour une éducation bilingue. Paris : Bibliothèque Payot, 1994. 294 p.

Mackey W. F. Bilinguisme et contact des langues. Paris : Klincksieck, 1976. 534 p.

Porcher L. L'apprentissage précoce des langues. Paris : Presses Universitaires de France, 1998. 126 p.

White Paper on Intercultural Dialogue «Living Together As Equals in Dignity». 2023. URL : <https://www.coe.int/t/dg4/intercultural>

Hagège C. L'enfant aux deux langues. Paris : Odile Jacob, 1996. 298 p.

Charte européenne du plurilinguisme. Paris : OEP, 2005. 9 p.

References

Beacco, J.-C. (2003). Elaborer des politiques linguistiques éducatives en Europe *Le français dans le monde*. Paris, № 330. 18–20.

Charte européenne du plurilinguisme (2005) : OEP. 9 (fr)

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2003) : Lenvit, 273 p. (ukr).

Coste, D. (2010). Regard critique sur la notion d'interculturalité : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle : L'Harmattan, 190 p. (fr)

Council of Europe. The Council of Europe and Language education. <https://www.coe.int> (fr)

Cros, F. Innovation et formation des enseignants *Recherche et formation : innovation et formation des enseignants*, 1999. № 31. 5. (fr)

Duverger, J. (2007). Professeur bilingue de DNL, un nouveau métier *Le français dans le monde*. Paris, № 349. 20–21. (fr)

Domina, V. V. (2019). Bilingualism of future foreign language teacher as requirement of modern European higher education. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education – Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(1). 90–95. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-10> (ukr).

Ecole Montessori bilingue Rive Droite. <https://www.montessori-bilingue-bordeaux.com/ecole-montessori-bilingue> (fr)

Education et sociétés plurilingues. <https://journals.openedition.org/esp/2933> (fr)

Guide bilingue en maternelle et primaire. <https://www.eltern-bilinguisme.org/uploads/images/Guide%20bilingue%20en%20maternelle%20et%20primaire.pdf> (fr)

Hagège, C. (1996). L'enfant aux deux langues : Odile Jacob. (fr)

Hamers, J. (1983) Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles : P. Margada. (fr)

Hélot, C. (2007). Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école : L'Harmattan. (fr)

Lietti, A. (1994). Pour une éducation bilingue : Bibliothèque Payot. (fr)

Mackey, W. F. (1976). Bilinguisme et contact des langues : Klincksieck. (fr)

Porcher, L. (1998). L'apprentissage précoce des langues. Paris : Presses Universitaires de France. (fr)

Vynarchyk, M. P. (2014). The Development of Bilingual Education in secondary schools in France (the 70s of the XX – the beginning of XXI century (PhD thesis). Drohobych. 243 p. (ukr).

White Paper on Intercultural Dialogue «Living Together As Equals in Dignity». <https://www.coe.int/t/dg4/intercultural> (fr)

COGNITIVE, LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF BILINGUAL PRIMARY SCHOOLS AND PRE-SCHOOLS IN THE CITY OF BORDEAUX IN FRANCE

Mariia Vynarchyk, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of the German and French languages and Methods of their Teaching, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine, e-mail: marie-vynarchyk@online.ua

The scientific article explores the educational activities of bilingual primary schools and preschools in the city of Bordeaux in France. The research carried out is the result of the author's scientific internship at the University of Bordeaux 3.

It has been established that the educational process in bilingual schools is aimed at achieving a single goal - high-quality language learning, which is important in today's conditions and contributes to the implementation of its linguistic aspect. Pupils of bilingual classes have the opportunity to immerse themselves in a bilingual environment on a daily basis under the constant attention of qualified specialists in bilingual education. All necessary conditions are created so that children learn easily and are maximally interested in the educational process. In the conditions of bilingual education, it is typical for teachers to actively use interactive methods of educational foreign language activities, since the degree of perception and assimilation of knowledge by students depends on the correct choice of teaching methods, the way of presenting and explaining the topic of the lesson. This significantly strengthens the cognitive aspect of bilingual education.

Having analyzed the activity of bilingual schools in the city of Bordeaux, we can single out the characteristic features of their functioning: the activity of bilingual classes is focused on teaching one or more non-linguistic disciplines in two languages: native and foreign; admission of students to bilingual classes is based on voluntariness and conscious choice; functioning of bilingual classes is carried out under the constant attention of the Ministry of Education, departments and national councils on education, as well as the management of educational institutions; one of the factors of the successful functioning of bilingual classes is the professional training of the teacher; study in bilingual classes ends with passing the exam for a Bachelor's degree marked "European" or "international", which gives the opportunity to continue studying in leading educational institutions in Europe and the world.

Key words: *bilingual schools, foreign languages, interactive technologies, specialists in bilingual education, cognitive, linguistic and cultural aspects of bilingual education.*

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 31.03.2023

Унікальність тексту 97,3 % (Unicheck ID1015043261)

© Винарчик Марія Петрівна, 2023

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-6>

УДК 374.017:316.614

Тетяна Вікторівна Лященко

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4716-2632>

методист вищої категорії Державної наукової установи

«Інститут модернізації змісту освіти»

м. Київ, Україна

t.dudka2210@gmail.com

ВПЛИВ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА СОЦІАЛЬНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ

У науковій статті виявлено особливості освітнього середовища закладів позашкільної освіти та з'ясовано їхній вплив на процес соціального самовизначення підлітків. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури та охарактеризовано сутність понять «самовизначення» і

«соціальне самовизначення». Розглянуто підлітковий вік як один з найбільш складних і відповідальних періодів у житті дитини. Обґрунтовано необхідність цілеспрямованої педагогічної підтримки і заохочення особистісного розвитку підлітків для їхнього подальшого соціального самовизначення.

Здійснено аналіз результатів дослідження щодо впливу діяльності закладів позашкільної освіти на процес соціального самовизначення підлітків. З'ясовано, що освітня діяльність закладів позашкільної освіти сприяє всебічному розвитку особистості, створюючи умови для творчої активності здобувачів освіти, забезпечує їхню співпрацю у творчому процесі та самостійну творчість, що і формує прагнення особистості до самореалізації, сприяє здійсненню самостійного вибору свого майбутнього життєвого шляху і соціальному самовизначенню.

Ключові слова: самореалізація, самовизначення, соціальне самовизначення, підлітковий вік, соціалізація, позашкільна освіта, заклад позашкільної освіти.

Вступ. В умовах трансформації українського суспільства, у період динамічних політичних та соціальних змін наша держава потребує людей, які здатні критично мислити, об'єктивно оцінювати власні сили та можливості, вміють планувати своє особисте і професійне майбутнє та готові брати активну участь у розбудові суспільства. Разом із тим, у Законі України «Про освіту» визначено, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей необхідних для успішної реалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству...» (Закон України № 2145-VIII, 2017). Тому одним із першочергових завдань освіти є формування особистості, яка здатна до самостійного свідомого вибору та готова брати відповідальність за власні рішення; здатна реалізовувати свої природні можливості; володіє уміннями вибудовувати стосунки з оточуючими, долати конфлікти, труднощі та бути успішною у досягненні поставлених цілей.

Зростаючі вимоги щодо підготовки молоді пов'язані з пошуком можливостей для реалізації її творчого потенціалу, самоствердження та саморозвитку, прагнення до задоволення природної потреби особистості в самореалізації.

У силу вікових особливостей, підлітки не завжди володіють достатнім арсеналом засобів пізнання себе, розкриття свого внутрішнього потенціалу та розвитку здібностей, рефлексії власних можливостей; пошуку шляхів для

самореалізації та набуття навиків для її здійснення. Для підліткового віку самоствердження особистості може мати як соціальнопозитивну, так і соціальнонегативну спрямованість: відбувається модифікація таких особистісних утворень, як: відповідальність, старанність, емпатійність, але поряд з цим – примхливість, безпідставна амбіційність, безпринципність. Якщо перші сприяють конструктивному самоствердженню підлітків (успішне навчання, громадська діяльність, спорт), то другі частіше пов'язані з деструктивним прагненням визнання оточуючими, тому стають причиною конфліктних ситуацій та асоціального утвердження особистісної позиції підлітка (Савчин, 2008). Тому необхідною у цей віковий період є цілеспрямована педагогічна підтримка та заохочення особистісного розвитку для подальшого соціального самовизначення підлітків. Особлива роль у цьому належить освітній діяльності закладу позашкільної освіти.

Нині позашкільна освіта як соціальний освітній інститут є найбільш мобільною ланкою освіти України, що здатна відповідати актуальному соціальному замовленню, сприяє створенню умов для розвитку індивідуальності, продуктивної активності та творчості, забезпечує задоволення потреб особистості дитини у творчій самореалізації.

Характерна для закладів позашкільної освіти індивідуалізація процесу виховання підростаючої особистості дає їй змогу усвідомити свої сильні та слабкі сторони. Завдяки розвитку творчого потенціалу, дитина набуває ресурсів для подальшого самостійного й успішного просування на шляху її саморозвитку,

усвідомленого вибору життєвих пріоритетів, формування ціннісних орієнтацій та соціального самовизначення.

Теоретико-методологічні засади дослідження феномену самовизначення особистості знайшли своє відображення у працях багатьох дослідників. Так, згідно з концепцією Г. Костюка (1989) показником входження особистості до структури суспільства є міра сформованості свідомості та самосвідомості індивіда, здатність особистості брати участь у суспільному житті та виконувати соціальні функції. О. Киричук (1983, с. 15) розглядає самовизначення як активну життєву, зокрема соціальну позицію індивіда, «систему морального ставлення особистості перш за все до природи, часткою якої вона є; до суспільства в цілому і спільнот, до яких вона належить; до основних видів діяльності, через які і здійснюється внутрішній зв'язок з природою і суспільством». Т. Титаренко (2003), вивчаючи проблему самовизначення особистості, говорить про потребу життєвого вибору людини. Авторка визначає життєвий вибір як свідомий акт, що на певному етапі життєвого шляху визначає напрям подальшого розвитку особистості і регулюється актуальними та потенційними життєвими цінностями. Т. Алексеєнко (2007) проблему соціального самовизначення розглядає в контексті виховання творчої особистості, навчання і соціалізації, що передбачає пошук схвалюваної іншими та значимої для особистості позиції суб'єктності, формування активної життєвої позиції та самореалізацію. В. Маврін (2020), досліджуючи проблему становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху, самопроекування і життєвого проектування особистості, визначає необхідність «розвитку життєтворчого потенціалу особистості в період шкільного навчання, оскільки саме підлітковий і юнацький вік є сензитивним періодом для самовизначення особистості, складання нею свого життєвого проекту і виникнення мотивації до його творчого впровадження» (с. 96).

Теоретико-методологічні основи позашкільної освіти в Україні представлені у роботах багатьох вчених. Зокрема, О. Биковська (2016) зазначає, що характерні для позашкільної

освіти принцип вільного вибору, добровільна участь в освітньому процесі, різноспрямованість видів діяльності та сфер спілкування сприяє набуттю здобувачами освіти досвіду соціальних відносин. Т. Суцєнко (1993) розглядає позашкільну роботу як організовану особливим способом педагогічну діяльність, що має яскраво виражену специфіку впливу на зростаюче покоління у порівнянні з іншими засобами виховання та певні переваги, до числа яких належить практична спрямованість освітнього процесу, диференціація за схильностями та інтересами, індивідуальний підхід. Г. Пустовіт та Л. Тихенко (2008) визначають позашкільну освіту як науково обґрунтовану в логічній єдності, послідовності та наступності систему додаткових знань, умінь та навичок, що здобуваються вихованцями закладів позашкільної освіти. Ця система передбачає розвиток творчих здібностей і талантів підростаючої особистості, формування власних уявлень про соціокультурне та соціоприродне середовище. Дослідник розглядає заклади позашкільної освіти як такі, що є центрами мотиваційного розвитку особистості, її професійного самовизначення і самореалізації.

Незважаючи на значний доробок наукових праць присвячених проблемам самовизначення особистості та можливостям позашкільної освіти щодо розвитку творчих здібностей і самореалізації вихованців, в теорії та практиці соціально-виховної роботи недостатньо дослідженими залишаються питання впливу освітнього середовища закладів позашкільної освіти на процес соціального самовизначення підлітків.

Саме тому **метою статті** є визначення складових впливу освітнього середовища закладу позашкільної освіти на соціальне самовизначення підлітків.

Методи дослідження. Задля досягнення поставленої мети було використано *теоретичні методи*: аналіз науково-педагогічних джерел щодо сутності понять «самовизначення» та «соціальне самовизначення», узагальнення та систематизація інформації; *емпіричні методи*: опитування, аналіз та інтерпретація отриманих даних.

Особливості процесу самовизначення

підлітків. Підлітковий вік – це один з найбільш складних і відповідальних періодів у житті дитини; провідною діяльністю, що характерна для нього, є соціально-пізнавальна діяльність, а спілкування стає тим найважливішим інформаційним каналом, через який формується погляд на навколишній соціум і світ у цілому. У цей віковий період «відбувається інтенсивне формування особистості, енергійне зростання моральних та інтелектуальних сил і можливостей ... формуються перші переконання особистості» (Гончаренко, 1997, с. 260). Саме в підлітковому віці дитина досягає того рівня когнітивного розвитку, який дає змогу їй сформувати свої власні ціннісні уявлення про дійсність. Проте, у цей період важливо допомогти підліткам здобути не лише необхідні знання, а й усвідомити свою унікальність, підтримати та сприяти прагненню до саморозвитку. Їм необхідна цілеспрямована педагогічна підтримка та заохочення особистісного розвитку для подальшого соціального самовизначення.

Як зазначають автори В. Синявський та О. Сергєєнкова (2007) у психологічному словнику, самовизначення особистості – це процес і результат свідомого вибору і утвердження особистістю своєї позиції в конкретних обставинах життя, «самовизначатися – це значить співставляти свої власні норми, потреби, здібності, привести їх у відповідність з існуючими» (с. 264). Рушійними силами самовизначення можна вважати співвідношення особистістю своїх бажань, можливостей та наявних умов («хочу», «можу», «маю»); розв'язання основних суперечностей між внутрішніми принципами індивіда та зовнішніми обставинами, задля реалізації поставленої мети. О. Докукіна (2011) проблему самовизначення пов'язує з розвитком самосвідомості у підлітковому віці, тому потреба у самовизначенні розглядається як прагнення до формування певної змістової системи, що включає в себе поєднання уявлень про самого себе і світ, про зовнішнє та внутрішнє. Формування цієї змістової системи обумовлює спрямування у майбутнє, пошук себе справжнього, сенсу свого існування, вибір професії, вибір життєвого шляху. У процесі самовизначення особистості формуються стійкі

та осмислені погляди, переконання, принципи, норми поведінки, особисті ідеали, цінності, виробляються уміння спостерігати та критично аналізувати явища навколишньої дійсності, розуміти та приймати самого себе тощо. Розвиток особистості визначається не лише системою засвоєння знань, а. передусім, готовністю до прийняття рішень та самостійних дій у нестандартних ситуаціях, нових умовах чи життєвих обставинах.

Отже, процес самовизначення ми будемо розглядати як свідомий самостійний вибір особистістю власного життєвого шляху, вибір моральних норм, цінностей, професії, а також готовність до самостійної життєдіяльності, спираючись на адекватне співвідношення людиною своїх можливостей, бажань, наявних якостей та вмінь задля досягнення власної мети та задоволення особистих потреб, з урахуванням вимог оточуючих та суспільства.

Дефініція «соціальне самовизначення» трактується як «свідоме знаходження особистістю власної, досить незалежної позиції в системі соціальних зв'язків з іншими людьми в різних сферах життєдіяльності» (*Енциклопедія освіти*, 2021, с. 947), тобто усвідомлення особистістю самого себе елементом соціальної спільноти та частиною структури суспільства. Соціальне самовизначення є основою успішного орієнтування в соціальній реальності, де гармонійно поєднуються життєві цілі особистості та суспільні потреби. М. Дубінка (2017) розглядає соціальне самовизначення з позицій співвідношення соціального та особистісного аспектів. Дослідником цей феномен представлено як визначальну характеристику особистості, що спрямовує свою діяльність на усвідомлення власної соціальної сутності, свого місця у житті, в соціальній структурі суспільства. На шляху соціального становлення підростаючої особистості відбувається формування соціальних знань та набуття досвіду їхнього застосування; засвоєння соціальних ролей (професійно-трудових, сімейно-соціальних тощо); формування соціальної стійкості (свідоме прийняття соціальних норм і цінностей, відповідальність за свої дії, опір негативним соціальним впливам) та індивідуальний розвиток власних здібностей

(Литовченко, 2011). Особливістю соціалізації підлітка є спрямованість на виділення й реалізацію власної «самості» (унікальності) в системі соціальних зв'язків. Підліток прагне розширення власних соціальних меж, познайомитися з альтернативним соціальним досвідом, ціннісними орієнтирами своїх однолітків, визначитися з власною думкою, позицією та віднайти власне бачення світу.

У контексті виконання завдань нашої роботи важливою стала позиція М. Дубінки (2017), що розглядає процес соціального самовизначення як систему етапів щодо засвоєння соціального досвіду, в основу якої покладено активність суб'єкта діяльності. Становлення цього процесу виявляється спочатку внутрішньо: відбувається усвідомлення підлітком дійсності та себе у соціумі; співставлення дійсності зі своєю системою цінностей, співставлення себе та вимог об'єктивної дійсності; осмислення, самооцінка; вибір певної соціальної ролі, власної стійкої позиції, і лише потім – зовнішньо: через діяльність та поведінку, що ґрунтується на реалізації соціальної установки та обміні цінностями. З огляду на вищезазначене, під *соціальним самовизначенням* будемо розуміти визначальну характеристику особистості, діяльність якої направлена на усвідомлення себе частиною соціальної спільноти, знаходження власної позиції в системі соціальних відносин, залежно від визначених людиною життєвих цінностей, професійних умінь, потреб та можливостей.

Основні результати діагностичного дослідження та обговорення. З метою вивчення ролі позашкільної освіти у соціальному самовизначенні підлітків, відповідно до наказу Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» «Про проведення дослідження стану розвитку позашкільної освіти» від 16.06.2021 № 56 нами було проведено діагностичне дослідження.

У 2021/2022 році здійснено I етап дослідження. Категорія респондентів, яка склала вибірку, – це вихованці/учні/слухачі закладів позашкільної освіти. Отримані в ході дослідження відповіді дають можливість з'ясувати роль

освітньої діяльності закладів позашкільної освіти на соціальний розвиток підлітків: соціалізацію, самореалізацію, вибір майбутньої професії; відслідкувати взаємозв'язок позашкільної освіти із подальшим навчанням у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, закладах фахової передвищої освіти; з'ясувати роль закладів позашкільної освіти у становленні особистості підлітків, їх соціальному самовизначенні.

В опитуванні взяли участь 1093 вихованці/учні/слухачі закладів позашкільної освіти підліткового віку, з яких 71 % осіб жіночої статі та 29 % – чоловічої (рис. 1).

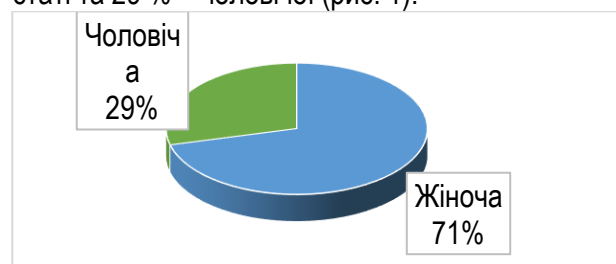


Рис. 1. Відповіді респондентів щодо їхньої статевої приналежності, у %.

Джерело: дані авторки

Як місце проживання 73 % опитаних вказали місто, 14 % – село та 13 % опитаних вихованців/учнів/слухачів закладів позашкільної освіти проживають у селищі (рис. 2).

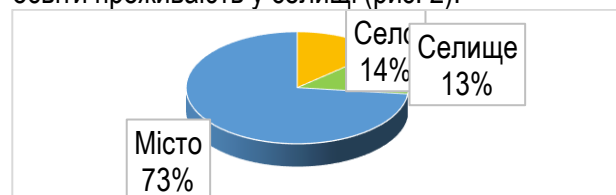


Рис. 2. Відповіді респондентів щодо свого місця проживання, у %.

Джерело: дані авторки

Склад респондентів відповідає таким віковим категоріям: найбільший відсоток, 18,1 %, складають вихованці/учні/слухачі віком 14 років; 16 % респондентів – віком 13 років; 13,9 % – 12 років; 13,6 % – 15 років; 12 % – 11 років; 11,1 % – 10 років; 10,7 % – 16 років; 3,5 % – 17 років та 1,1 % респондентів – віком 18 років (рис. 3).

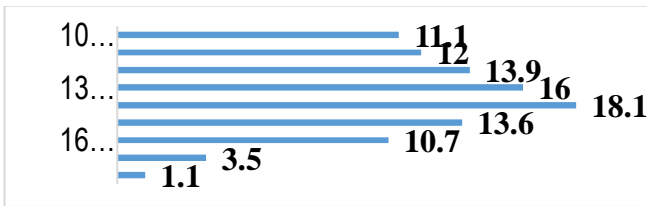


Рис. 3. Відповіді респондентів щодо їхнього віку, у %.

Джерело: дані авторки

Діяльність гуртків та інших творчих об'єднань закладів позашкільної освіти спрямована на загальний розвиток підростаючої особистості, виявлення здібностей та обдарувань, прищеплення інтересу до творчої діяльності та можливість її вибору, тому заклад позашкільної освіти є середовищем для профілізації інтересів вихованців.

На запитання про те, за яким саме напрямом позашкільної освіти займаються вихованці/учні/слухачі, відповіді респондентів розподілилися таким чином: художньо-естетичний – 62 %; фізкультурно-спортивний – 19,5 %; науково-технічний – 12,5 %; туристсько-красознавчий – 10,6 %; оздоровчий – 3,8 %; дослідницько-експериментальний – 3,8 %; соціально-реабілітаційний – 2,8 %; військово-патріотичний – 2,6 %; гуманітарний – 7,3 %; еколого-натуралістичний – 6,6 %; мистецький – 5,7 %; пластовий, скаутський – 1,6 %; бібліотечно-бібліографічний – 0,7 % (рис. 4).



Рис. 4. Відповіді респондентів щодо напрямку позашкільної освіти, за яким вони займаються, у %.

Джерело: дані авторки

Заклад позашкільної освіти є середовищем для прийняття підлітками

самостійних рішень. Із відповідей респондентів було з'ясовано, що 69,5 % опитаних обрали гурток чи інше творче об'єднання самостійно, 39,5 % – допомогли батьки, 16,8 % – друзі. До того ж було зазначено (12,2 %), що у виборі допомогли педагогічні працівники закладу позашкільної освіти, а 6,3 % – скористалися порадою класного керівника, вчителя тощо (рис. 5).



Рис. 5. Відповіді респондентів щодо того, хто саме допоміг обрати гурток чи інше творче об'єднання, у %.

Джерело: дані авторів

На думку Г. Пустовіта (2000), одним з важливих аспектів діяльності закладів позашкільної освіти є залучення значної кількості здобувачів освіти до педагогічно орієнтованого дозвілля, що забезпечує створення сприятливих умов для їхнього розвитку та становлення як соціально активних громадян.

На запитання щодо кількості гуртків та інших творчих об'єднань, які вихованці/учні/слухачі відвідують у закладі позашкільної освіти, відповіді розподілилися наступним чином: половина опитаних (51 %) відвідують один гурток, третина (33 %) – два гуртки, 11 % – три гуртки, а 5 % респондентів відвідують більше трьох гуртків (рис. 6).

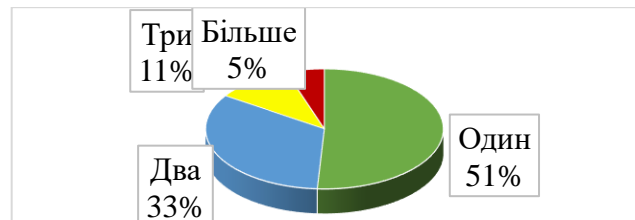


Рис. 6. Відповіді респондентів щодо кількості гуртків, які вони відвідують у закладі позашкільної освіти, у %.

Джерело: дані авторки

Під час опитування майже половина респондентів (48 %) зазначили, що витрачають на відвідування гуртків та інших творчих об'єднань більше 4 годин на тиждень, 33 % – від 2 до 4 годин, 17 % – від 1 до 2 годин, а 2% опитаних витрачають менше 1 години на тиждень (рис. 7).

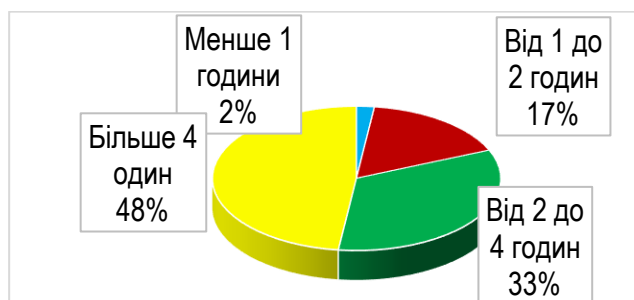


Рис. 7. Відповіді респондентів щодо кількості годин на тиждень, які вони витрачають на відвідування гуртків та інших творчих об'єднань, у %.

Джерело: дані авторки

Освітнє середовище закладу позашкільної освіти передбачає створення та моделювання умов для самореалізації та самоствердження особистості, становлення її як свідомого суб'єкта соціальних відносин. Гурткова робота закладу позашкільної освіти розглядається О. Литовченко (2011) як ефективний шлях формування соціально компетентної, творчо спрямованої особистості у контексті своєчасного виявлення інтересів, здібностей і нахилів дітей, що в подальшому допоможе їм у самореалізації та соціальному самовизначенні. Отже, *заклад позашкільної освіти є середовищем можливості набуття підлітками досвіду соціальних відносин.*

Переважає більшість респондентів зазначили, що відвідують гуртки та інші творчі об'єднання з метою навчитися новому (79,7 %) та цікаво провести свій вільний час (76,8 %); 46,3% опитаних – поспілкуватися з друзями, 38,9 % – поглибити свої знання. 32,5 % респондентів вважають, що відвідування гуртків та інших творчих об'єднань допоможе їм в самореалізації, 27,3 % – визначитися з майбутньою професією, 17,6 % – набути компетентностей (рис. 8).

Відповіді респондентів щодо мети

відвідування закладу позашкільної освіти демонструють чіткий вектор на розвиток, навчання, самопізнання та бажання спілкування, тобто набуття досвіду соціальних відносин і самореалізацію.

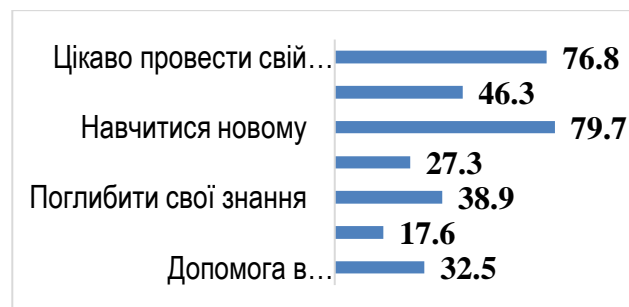


Рис. 8. Відповіді респондентів щодо мети відвідування гуртка чи іншого творчого об'єднання закладу позашкільної освіти, %.

Джерело: дані авторів

Важливою умовою процесу соціального самовизначення підлітків є організація їх конструктивної взаємодії у колективі (з однолітками, дорослими), під час якої формується суб'єктивне світосприйняття особистості, відбувається пошук та вибір власної ролі і місця у системі соціальних відносин.

Характерними рисами колективу є суспільно значуща мета, щоденна спільна діяльність, спрямована на її досягнення, встановлення певних психологічних стосунків між його членами. Соціально-психологічний клімат колективу – вирішальний чинник успішної діяльності людини в усіх сферах життя суспільства та один з показників ефективності освітнього процесу.

Заклад позашкільної освіти є середовищем для реалізації потреби підлітків у комунікуванні, налагодженні конструктивної взаємодії з однолітками. Переважній більшості респондентів, а саме 93 %, подобається колектив гуртка та іншого творчого об'єднання, який вони відвідують, лише 7 % опитаних зазначили, що частково подобається (рис. 9).

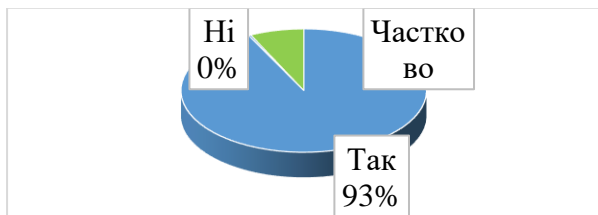


Рис. 9. Відповіді респондентів щодо ставлення до колективу, у якому вони займаються, у %.

Джерело: дані авторів

Процес соціального самовизначення передбачає усвідомлення особистістю шляхів та можливостей свого подальшого соціального просування і проявляється у системі життєвих орієнтацій, що реалізуються у головних життєвих виборах, зокрема, професійному (Енциклопедія освіти, 2021).

Заклад позашкільної освіти створює можливості для професійних проб підлітків. Слід констатувати, що переважна більшість (76 %) опитаних вихованців/учнів/слухачів планують і надалі продовжити навчання/обрати майбутню професію за напрямом роботи гуртка, у якому зараз навчаються; 24 % – ні (рис. 10).

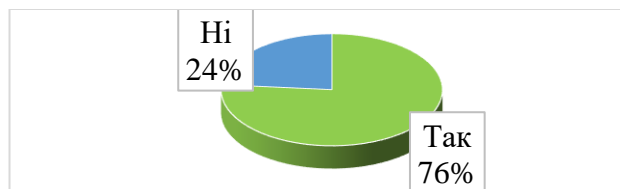


Рис. 10. Відповіді респондентів щодо подальшого продовження навчання/вибору професії за напрямом роботи гуртка, у якому вони зараз навчаються, у %.

Джерело: дані авторів

Аналіз відповідей респондентів свідчить про вагомий вплив діяльності закладів позашкільної освіти на процес соціального

самовизначення підлітків. Гурткова робота забезпечує створення умов для самореалізації та самоствердження особистості, дозволяє підлітку розкрити свої творчі здібності. Принцип вільного вибору та поліваріативність видів і сфер діяльності позашкільної освіти сприяє розвитку індивідуальності, продуктивної активності та творчості, допомагає у набутті досвіду соціальних відносин.

Висновки. Соціальне самовизначення – це динамічний процес, що здійснюється шляхом активної діяльності особистості та знаходження нею своєї власної позиції у системі соціальних відносин. Соціальне самовизначення підлітків передбачає пошук свого власного «Я», індивідуальної життєвої лінії, свого місця у соціальній спільноті. Цей процес пов'язаний з формуванням світогляду особистості, засвоєнням загальнолюдських цінностей; він забезпечує готовність підлітків до здійснення свідомих самостійних виборів, дає можливість побудови подальших життєвих планів та перспектив майбутньої успішної діяльності.

Результати діагностичного дослідження дають змогу говорити про значний вплив освітнього середовища закладу позашкільної освіти на особистість підлітків: від створення умов, сприятливих для творчої діяльності здобувачів освіти, до забезпечення їхнього співробітництва у творчому процесі та самостійної творчості, яка і формує потребу особистості у самореалізації, майбутньому виборі життєвого шляху і соціальному самовизначенні.

Перспективи подальших досліджень обумовлені потребою пошуку та наукового обґрунтування педагогічних умов ефективного процесу соціального самовизначення підлітків в закладах позашкільної освіти.

Література

- Алексєєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики : науково-методичний посібник / Київ : Педагогічна думка, 2007. 152 с.
- Биковська О. В. Педагогіка позашкільної освіти як субдисципліна педагогіки. *Рідна школа*. 2016. № 11–12. С. 48–53.
- Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
- Докукіна О. М. Сутність та особливості самовизначення старшокласників *Теоретико-методичні*

- проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 2011. № 2 (15). С. 72–79.
- Дубінка М. М. Соціальне самовизначення старшокласників: пошук підходів до розуміння. *Рідна школа*. 2017. № 3–4 (1047–1048). С. 15–19.
- Енциклопедія освіти / Національна академія педагогічних наук України [гол. ред. В.Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
- Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції. Київ : Рад. школа, 1983. 136 с.
- Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.
- Литовченко О. В. Соціально-виховне середовище позашкільних навчальних закладів як чинник соціального становлення особистості. *Освітологічний дискурс*. 2011. № 1. С. 121–133. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2011_1_14 (Дата звернення: 06.03.2023)
- Маврін В. В. Історико-педагогічна діалектика становлення теорії і практики життєтворчості особистості у вітчизняній освіті (XVI – початок XX ст.). *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 15–27. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-2>
- Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (Дата звернення: 06.03.2023)
- Психологічний словник / Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; за ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 336 с.
- Пустовіт Г. П. Деякі аспекти методології позашкільної освіти. *Шлях освіти*. 2000. № 2. С. 11–15.
- Пустовіт Г. П., Тихенко Л. В. Позашкільна освіта і виховання : дидактичні основи методів навчання і виховання : Монографія / Суми : Університетська книга. 2008. Кн. 2. 272 с.
- Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: Монографія. Івано-Франковськ : Місто НВ, 2008. 280 с.
- Суценок Т. І. Основи позашкільної педагогіки : посібник для класних керівників, педагогів позашкільних закладів / Мінськ : Бел. наука, 2000. 221 с.
- Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.

References

- Alekseienko, T. F. (2007). Socialization of personality : Opportunities and risks. Scientific and methodological manual. Pedagogic opinion (ukr).
- Bykovska, O. V. (2016). Pedagogy of extracurricular education as a subdiscipline of pedagogy. *Native school*. № 11–12. 48–53 (ukr).
- Dokukina, O. M. (2011). The essence and features of self-determination of high school students. *Theoretical and methodological problems of raising children and school youth* 2(15). 72–79 (ukr).
- Dubinka, M. M. (2017). Social self-determination of high school students: searching for approaches to understanding. *Native school*. № 3–4 (1047–1048). 15–19 (ukr).
- Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary. Lybid (ukr).
- Kostiuk, H. S. (1989). Educational process and mental development of personality : Sov. school (ukr).
- Kremen, V. H. (Ed.) (2021). Encyclopedia of education / National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 2nd edition : Yurinkom Inter (ukr).
- Kyrychuk, O. V. (1987). Formation of an active life position in students : Sov. school (ukr).
- Law of Ukraine on education from September 5 2017, № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Access.: 15.01.2023) (ukr).
- Lytovchenko, O. V. (2011). The social and educational environment of extracurricular educational institutions

- as a factor in the social formation of an individual. *Educational discourse*. № 1. 121–133. http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2011_1_14 (Access.: 15.01.2023) (ukr).
- Mavrin, V. (2019). Historical and pedagogical dialectics of the development of person life-creation's theory and practice in national education in the 16th and early 20th century. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(1). 15–27. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-2> (ukr).
- Pustovit, H. P. (Ed.) (2008). Extracurricular education and upbringing: didactic foundations of teaching and upbringing methods : Monograph : University book (ukr).
- Pustovit, H. P. (2000). Some aspects of the methodology of extracurricular education. *The way of education* № 2. 11–15 (ukr).
- Savchyn, M. V. (2008). Psychology of responsible behavior : Monograph : The city of NV (ukr).
- Sushchenko, T. I. (1993). Basics of extracurricular pedagogy : A guide for classroom teachers, teachers of extracurricular institutions. Bel. science (ukr).
- Syniavskiy, V. V. & Serhieienkova, O. P. (2007). Psychological dictionary. *Scientific world* (ukr).
- Tytarenko, T. M. (2003). The life world of an individual: within and beyond everyday life. Lybid (ukr).

THE ROLE OF EXTRACURRICULAR EDUCATION INSTITUTION IN THE SOCIAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS

Tetiana Lyashchenko, metodist of the highest category of State Institution of Science «Institute for Modernization of Education Content», Kyiv, Ukraine, e-mail: t.dudka2210@gmail.com

The article reveals the peculiarities of the educational environment of extracurricular education institutions and finds out their approaches to the process of social self-determination of adolescents. The analysis of scientific and pedagogical literature was carried out and the essence of the concepts "self-determination" and "social self-determination" was characterized. Adolescence is considered as one of the most difficult and responsible periods in a child's life. Having analyzed the concept of "social self-determination" in detail, attention is focused on that aspect of it that is important in working with adolescent children. The need for purposeful pedagogical support and encouragement of personal development of adolescents for their further social self-determination is substantiated.

It is noted that the problem of social self-determination is related to the formation of an individual's worldview, his/her stable beliefs, principles, ideals, and values; the ability to observe and critically evaluate the phenomena of the surrounding reality; readiness to make a conscious choice; striving for self-affirmation and self-realization. The process of social self-determination of an individual involves its socialization, which in adolescence is aimed at highlighting and realizing one's own "self" (uniqueness) in the system of social relations.

Peculiarities of extracurricular education as such, which is based on the principle of free choice, contributes to the creation of conditions for the development of individuality, productive activity and creativity, ensures satisfaction of individual needs in creative self-realization; the diversity of its activities and spheres of communication contributes to the acquisition of experience in social relations.

The analysis of the results of the study on the influence of the activities of extracurricular education institutions on the process of social self-determination of adolescents was carried out. It was found that when attending an extracurricular education institution, pupils seek to gain new knowledge, spend their free time interestingly, acquire competences and decide on a future profession. By engaging in activities that are as close as possible to social realities, teenagers get the opportunity to apply the acquired theoretical knowledge in practice, which contributes to their successful adaptation in extracurricular activities.

It has been proven that extracurricular education contributes to the comprehensive development of the individual, forms favorable conditions for the creative activity of students, ensures their cooperation in the

creative process and independent creativity, which forms the individual's desire for self-realization, contributes to the independent choice of his future life path and social self-determination.

Key words: *self-realization, self-determination, social self-determination, adolescence, socialization, extracurricular education, extracurricular education institution.*

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 31.03.2023

Унікальність тексту 97 % (Unicheck ID 1014102127)

© Лященко Тетяна Вікторівна, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-19>

УДК 373.5:159.928.22

Володимир Михайлович Онацький

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4751-7029>

заступник директора з навчально-виховної роботи

Центру творчості дітей та юнацтва Оболонського району,

м. Київ, Україна

oym.phd@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ АКАДЕМІЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

У науково-методичній статті представлено практичні кейси психолого-педагогічної підтримки і супроводу академічно обдарованих учнів. Розкрито семантичні характеристики поняття супровід, надані вітчизняними та іноземними фахівцями. Виявлено особливості створення та організації розвивального освітнього середовища для академічно обдарованих дітей. Запропоновано алгоритм дій з діагностування інтересів і здібностей учнів. Акцентовано увагу на особливостях створення навчальних програм для роботи з академічно обдарованими дітьми. Зроблено висновок, що для повноцінного розвитку кожної дитини доцільно здійснювати коригування навчальних програм, сприяти залученню батьків до розвитку здібностей їхніх дітей, координувати роботу фахівців і розробляти індивідуальні карти просування здібних учнів.

Ключові слова: *психолого-педагогічний супровід, підтримка, академічна обдарованість, диференціація навчання, педагогічна програма.*

Вступ. Підготовка академічно обдарованих учнів до подальшого навчання у престижних університетах є одним з пріоритетних напрямів середньої освіти найбільш розвинених країн світу. Орієнтація країн на глобальні ринки і зміцнення економічного потенціалу поневоли зумовлює пошук і подальшу підтримку найбільш талановитих учнів з усіх частин світу. Зокрема, в англійських країнах Великої Британії вже багато років налагоджена система пошуку, відбору, супроводу і працевлаштування найбільш обдарованих учнів. У глобальному світі це явище має назву «Хедхантинг». Відомо, що на ранніх етапах навчання обдарованих учнів найбільші

корпорації докладають максимум зусиль для мотивації і подальшої фінансової підтримки цих дітей, щоб згодом залучити їх до подальших розробок у межах командних проєктів (Онацький, 2022, с. 48). Досвід економічно потужних країн світу із залучення і подальшої підтримки обдарованих учнів є для України зразковим. При цьому, щоб упроваджувати успішні закордонні практики відбору і психолого-педагогічного супроводу академічно обдарованих учнів, доцільним вбачається дослідження вже існуючого досвіду, який накопичили саме українські фахівці. Такий підхід уможливить вивчення як успішних, так і невдалих практик, які доцільно відкинути або

вдосконалити з урахуванням наявного іноземного досвіду.

На думку О. Шевчишеної, у контексті сучасної шкільної освіти України пріоритетного значення набуває модернізація навчання та виховання обдарованих дітей, тобто створення таких психолого-педагогічних умов, які сприятимуть не лише інтелектуальному вдосконаленню обдарованої дитини, а й особистісному зростанню на подальших етапах онтогенезу (Шевчишена, 2016, с. 87–88). Однак, наш досвід педагогічної роботи засвідчує досить поверхове орієнтування української системи освіти на обдарованого учня. Зокрема в умовах сучасної школи увага у більшій мірі зосереджена на посиленні процесів стандартизації, рівності та пріоритету інклюзивної освіти, через що менше уваги приділяється поглибленому вивченню окремих предметів і процесу диференціації навчання.

Різні особливості психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів в Україні досліджували О. Антонова (2020), В. Онацький (2001; 2005; 2020), О. Протас (2019), О. Шевчишена (2016) та інші. Зокрема, увага О. Антонової (2020) була спрямована на вивчення феномену обдарованості в історичній ретроспективі. Розвідки О. Протас (2019) та О. Шевчишиної (2016) стосувалися соціально-педагогічного супроводу розвитку обдарованих дітей, а О. Шпак (2005) наголошувала на необхідності у підготовці молодого вчителя до взаємодії із різними категоріями учнів, зокрема, обдарованими дітьми. І. Чаурою (2015) було актуалізовано проблему управління процесом розвитку обдарованих учнів. Група авторів (І. Волощук, В. Киричук, В. Мадзігон, В. Мелешко, Я. Рудик, О. Шуленок, Л. Яременко (2021)) ґрунтовно розробила дидактичні основи розвитку інтелектуально обдарованих учнів ліцеїв. А. Харківська (2021) наголошувала на необхідності впровадження в освітній процес закладу вищої освіти системи щодо організації роботи з обдарованими майбутніми педагогами, професійна діяльність яких у подальшому сприятиме вихованню нового обдарованого покоління. Однак, ми звернули увагу на те, що переважна більшість розвідок з питань супроводу

обдарованих учнів були здійснені викладачами вищої школи і співробітниками наукових установ, які до реальної практичної взаємодії з обдарованими учнями у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) не мають прямого відношення. Зважаючи на це, ми вирішили представити особливості організації психолого-педагогічного супроводу академічно обдарованих учнів, спираючись безпосередньо на власний багаторічний досвід роботи з такими дітьми. Представлені результати були впроваджені під час роботи з академічно обдарованими учнями спеціалізованої школи I-III ступенів № 23 з поглибленим вивченням англійської мови Деснянського району м. Києва, в якій реалізовувався проєкт Громадсько активної школи (ГАШ) повного року навчання.

Мета статті – розкрити практичні механізми психолого-педагогічної підтримки і супроводу академічно обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти різних типів.

Методи дослідження. Для досягнення мети було використано комплекс як теоретичних, так і емпіричних методів дослідження окресленої проблеми; зокрема методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення сприяли з'ясуванню особливостей організації психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів українськими педагогами практиками. Групу емпіричних методів склали методи спостереження та узагальнення досвіду педагогічних працівників, які тривалий час працюють у ЗЗСО з учнями, що мають різні здібності до навчання.

Ключові терміни дослідження. Беззаперечно, що професійна діяльність педагогічних працівників в аспектах розвитку академічної обдарованості учнів має свої особливості. Найбільш точно взаємодію між педагогічними працівниками та обдарованими учнями розкриває поняття «супровід», під яким розуміється особлива форма тривалої психолого-педагогічної допомоги, що передбачає пошук учителем прихованих резервів дитини через покладання на її можливості (Шпак, 2005, с. 5). На думку О. Протас, доцільно відокремлювати такі дефініції як педагогічний, психологічний і соціальний супровід. Власне *педагогічний супровід* О. Протас (2019) тлумачить як форму

діяльності учителя, що орієнтована на підтримку дитини в її особистісному зростанні і соціальній адаптації. Натомість психологічний супровід дослідниця визначає як створення максимально сприятливих умов для розвитку і навчання дітей.

Досліджуючи особливості різних видів супроводу академічно обдарованих учнів О. Антонова також наголошує на полісемантичності поняття «супровід». Власне *психолого-педагогічний супровід* дослідниця тлумачить як систему професійної діяльності педагога, що спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання обдарованої дитини у конкретному освітньому середовищі. При цьому О. Антонова переконує, що цінністю психолого-педагогічного супроводу у школі є самостійний вибір дитиною свого життєвого шляху. Сучасні погляди на психолого-педагогічний супровід доводять, що в основі міжособистісної взаємодії вже перебуває не стільки сукупність методів корекційно-розвивальної роботи, скільки комплексна технологія допомоги дитині у вирішенні завдань її подальшого розвитку (Антонова, 2020, с. 57).

Психолого-педагогічна характеристика обдарованих дітей. Взаємодія учителя з академічно обдарованими учнями завжди була доволі складною. На думку Л. Холлінгуорт, обдаровані діти часто вороже ставляться до школи, оскільки звичні, стандартизовані навчальні програми сприймаються ними як нецікаві, а навчальні плани часто не відповідають їхнім здібностям (Takacs, 1986, с. 163). Крім того, обдарованим дітям, зазвичай, подобаються складні ігри, а не ті, якими захоплюються їхні однолітки. Переважна більшість обдарованих учнів не схильна до конформізму, особливо якщо суспільні стандарти не відповідають їхнім інтересам. Через те, що обдаровані діти прагнуть спілкуватися з дорослими, а не з однолітками, у них розвивається невідповідність фізичного, інтелектуального і соціального розвитку. Через це обдаровані діти у дорослому житті рідко стають лідерами, натомість часто відкрито демонструють невдоволення і критику оточуючого світу. Прагнучи до досконалості та додаткової уваги зі сторони значимих дорослих,

обдаровані учні часто монополізують суспільний час, що нерідко викликає суперечки у відносинах з однолітками.

За нашими підрахунками кількість учнів, які у молодших класах школи вважалися обдарованими, знижується на 40 % у старшому шкільному віці. Причиною цього може бути зниження інтересу здібних до навчання учнів у середніх класах школи через орієнтацію системи освіти на середнього учня. Також обдаровані діти характеризуються емоційною чуттєвістю і болісніше реагують на суспільні виклики і критику порівняно зі звичайними учнями. Крім того, обдаровані діти виявляють суттєво нижчий рівень прив'язаності при товаришуванні і відчують себе більш самотніми під час різноманітних ігор (*Дидактичні засади*, 2021, с. 230). Часто це можна пояснити тим, що обдаровані діти не сприймають умови ігор, правила яких виходять за межі їхньої логіки. Внаслідок цього обдаровані учні часто опиняються в ізоляції від однолітків.

Організація роботи з академічно обдарованими учнями. Організацію роботи з академічно обдарованими дітьми у ЗЗСО забезпечують представники шкільних адміністрацій, учителі, соціальний педагог і психолог. Зокрема, обов'язком адміністрації є створення сприятливих умов для самореалізації обдарованих дітей і професійного зростання педагогів. Адміністрація має усвідомлювати, що головною педагогічною метою є залучення обдарованих дітей до процесу безперервного самонавчання і саморозвитку. На думку І. Чаури (2015), ключовим аспектом вивчення інтелектуальної обдарованості є акцентуація уваги як на процесі діяльності, так і на психологічних особливостях її організації. Тобто увага педагога має бути спрямована не тільки на особистість учня, а і на процес його пізнавальної діяльності. В основі освітнього процесу має бути систематичне збільшення операційного поля учнів і формування різних типів мислення. Для досягнення високих результатів І. Чаура (2015) вбачає за доцільне упровадження в освіту обдарованих учнів різноманітних ігор, конкурсів, вікторин, дебатів, круглих столів, семінарів, гуртків тощо (с. 191–193). Переважна більшість освітніх активностей в Україні організується у

профільних закладах позашкільної освіти, яких, за даними МОН України, станом на 01.01.2019 р. нараховувалося 1382. У цих закладах функціонувало понад 16 тис. гуртків, груп і творчих об'єднань, в яких навчалися понад 1 млн. 275 тис. учнів (Биковський, 2020, с. 4).

Етапи організації освітнього процесу для обдарованих учнів. Виявлення і підтримка академічно обдарованих учнів у ЗЗСО пов'язана з розвитком особистісно орієнтованих підходів. У цьому контексті важливого значення набувають процеси диференціації навчання, зокрема розробка і впровадження індивідуальної освітньої траєкторії, поширення тьюторського супроводу, налагодження ефективної взаємодії між ЗЗСО і батьками. Також важливою умовою є перехід на принципи випереджального супроводу, щоб розвиток обдарованої особистості спирався на зону найближчого розвитку.

У педагогічній роботі все більшого значення набувають методики виявлення інтересів і здібностей дітей. Зокрема, на *перших етапах* взаємодії педагоги дізнаються про інтереси дітей від батьків, а також за допомогою різних тестувань чи соціологічних опитувань безпосередньо від учнів. Така організація знайомства з дітьми дозволяє визначити рівень знань, предметні інтереси і пізнавальні можливості для зарахування учнів у класи з поглибленим вивченням окремих предметів.

На *другому етапі* психолого-педагогічного супроводу академічно обдарованих учнів проводиться діагностування та оцінювання можливостей дитини. Психологом і вчителем вивчаються особливості нервово-психічного стану дитини, її актуальна і потенційна обдарованість. Для цього фахівцями використовуються методики, спрямовані на визначення базових когнітивних і мовних параметрів (наприклад, «Тест структури інтелекту Амтхауера» та ін.). У дітей, які мають схильність до навчання, найбільш розвинутими можуть бути окремі здібності – до мови і літератури, математики або природознавства. Тому завданням психолога на цьому етапі є не тільки визначити рівень загального інтелектуального розвитку, але й оцінити домінуючий тип мислення. Для цього може бути використана

методика Стенфордського тесту досягнень (SAT). Важливою також є оцінка творчих здібностей обдарованих учнів. Для цього, зазвичай, використовують «Фігурну форму тесту творчого мислення Торренса», «Тест віддалених асоціацій Медніка» або ж вербальний тест творчого мислення «Незвичне використання» І. Аверіної (Онацький, 2001, с. 359).

На *третьому етапі* психолого-педагогічного супроводу академічно обдарованих учнів основна увага приділяється формуванню і розвитку творчих здібностей дитини. Творчі здібності вміщують в себе здатність до ризику, дивергентне мислення, гнучкість у діях, швидкість мислення, здатність висловлювати оригінальні ідеї, винаходити щось нове, багату уяву, розвинену інтуїцію, естетичні цінності і сприйняття неоднозначних речей. При цьому особливості емоційно-вольової сфери полягають у реалістичній Я-концепції, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей та терпимості до їхніх індивідуальних особливостей. Розвиненість творчих здібностей передбачає незалежність поведінки і мислення, готовність ділитися ідеями з іншими, прагнення до змагань, почуття гумору, впевненість у своїх силах, здібностях і внутрішній мотивації. Проте, оцінка стану психолого-педагогічного супроводу академічно обдарованих учнів в Україні доводить нам, що тривалий час освітній процес у ЗЗСО полягав переважно у репродуктивній і частково-пошуковій діяльності, натомість творчий підхід використовували менше 30 % учителів, які відводили для цього лише 5–10 хвилин своїх уроків.

Беззаперечно, що для розкриття та розвитку академічної обдарованості у дітей у ЗЗСО необхідно створити специфічне середовище, в якому кожен учень отримає можливість розвинути свої творчі здібності і буде їх охоче використовувати. Розвивальне освітнє середовище – це спеціально створена вчителями, учнями і батьками атмосфера інтелектуального пошуку та творчої діяльності, яка реалізується в межах спеціально організованого освітнього процесу. Таке навчання поєднує в собі повний зміст освіти, інновації в організації і методах, нові технології

навчання. Розвивальне освітнє середовище безпосередньо сприяє формуванню інтелектуальних здібностей школярів, розвитку їхнього творчого потенціалу, а також вміння реалізувати себе у різних сферах діяльності.

Розвивальне освітнє середовище створює умови для функціонування шкіл-досліджень і шкіл-проектів. Для того, щоб створити такі заклади освіти, потрібно не лише навчати учнів методам наукового пізнання, а й запроваджувати спеціальні курси, наприклад: «Вступ до дослідницької діяльності», «Організація творчої діяльності» на всіх ступенях шкільного навчання. Система творчих завдань у школі має бути спрямована на відпрацювання умінь аналізувати ситуацію, виділяти головне і суттєве, порівнювати й узагальнювати, робити обґрунтовані висновки і визначати подальші перспективи. Крім того, що розвивальне освітнє середовище сприяє розвитку творчого мислення, воно також забезпечує формування моральних чеснот: терпимості, доброти, взаєморозуміння, чесності. У таких навчальних умовах учні краще засвоюють норми колективного життя і вчать не лише захищати свої інтереси, але і визнавати права за іншими людьми (Онацький, 2005, с. 320). При цьому, в умовах розвивального середовища діти краще опановують уміння вчитися постійно і самостійно.

Адаптація академічно обдарованих учнів до розвивального освітнього середовища передбачає розробку спеціальних програм, які дають можливість дітям навчатися творчо і формувати такі особистісні якості, що сприятимуть подальшій соціалізації інтелектуально-творчої особистості. Зважаючи на світовий досвід організації навчальних програм для академічно обдарованих учнів різного віку, доцільно виділяти такі сім принципів при їхнього створення: 1) зміст навчальної програми повинен передбачати тривале і поглиблене вивчення найбільш важливих проблем, ідей і тем, що інтегрують знання учнів; 2) навчальна програма для обдарованих дітей повинна передбачати розвиток продуктивного мислення і навичок його практичного застосування, що дозволяє учням переосмислювати наявні знання і генерувати нові ідеї; 3) програма повинна прищеплювати

бажання дитини до набуття нових знань; 4) передбачати наявність і вільне використання відповідних наукових джерел; 5) заохочувати розвиток, ініціативність і самостійність дітей під час навчання; 6) сприяти розвитку свідомості і самосвідомості, розумінню зв'язків між людиною, культурою, живою і неживою природою; 7) приділяти особливу увагу складним розумовим вправам і виконавській майстерності.

Група дослідників, К. Такач, А. Шведел і Ф. Вільямс (Takacs, 1986, с. 263), визначила такі особливості навчальних програм для обдарованих дітей: знайомство з матеріалом, що не включається у стандартний навчальний план; заохочення глибокого опрацювання обраної теми; здійснення освітнього процесу відповідно до пізнавальних потреб, а не заздалегідь встановленою твердою послідовністю; організація більш складних видів діяльності, що вимагають абстрактних понять і розумових процесів високого рівня. Крім того, дослідники наголосили, що навчальні програми для обдарованих учнів повинні розвивати розумову гнучкість, заохочувати творче і продуктивне мислення, виховувати вміння дітей аналізувати не лише навчальний матеріал, але і поведінку та почуття як оточуючих людей, так і свої власні. Загалом, освіта таких учнів має ґрунтуватися на проблемному підході, який сприяє розвитку допитливості, винахідливості, аналітичного і критичного мислення. Програми для обдарованих учнів мають сприяти розвитку лідерських якостей, самостійності і цілеспрямованості дітей. Кожна програма повинна спиратися на пізнавальні здібності, враховувати творчий підхід та емоційно-вольову сферу учасників освітнього процесу.

При складанні таких програм необхідно дотримуватися таких вимог: глобальність і фундаментальність основних тем; міждисциплінарність та інтегративність; насиченість змісту і спрямованість на розвиток продуктивного мислення. Велика увага повинна бути приділена розвитку особистих переваг дітей, їх роботі над самостійно обраними темами. Програма передбачає два основних методи навчання обдарованих учнів – дедуктивний і проблемний (Takacs, 1986, с. 263). Перший

припускає рух від загального огляду, мета якого – допомогти учням згадати те, що вже вивчено, і спонукання, стимулювання інтересу дітей до вивчення інформації, до ознайомлення із загальною гіпотезою. На ранньому етапі вчитель знайомить учнів із загальною ідеєю (проблемою), що має бути вивчена. Після цього діти висувують власні гіпотези й ідеї, проводять дослідження, збирають потрібну інформацію для доказу висунутої гіпотези, аргументують свою інформацію, підтверджують або відкидають свої гіпотези, підводять підсумки і планують подальшу роботу. На думку А. Матюшкіна (1989), процес навчання обдарованих учнів також має спиратися на проблемний, зокрема проблемно-діалогічний підхід (с. 29), який передбачає мистецтво ведення проблемного діалогу, у ході якого учні самостійно висувують загальну ідею. Цей метод навчання, на думку дослідника, забезпечує високу пізнавальну мотивацію обдарованих учнів і вимагає постійної творчості від учителя.

Процес розвитку пізнавальних здібностей і навичок спрямований на оволодіння учнями великого обсягу інформації, збагачення словникового запасу, уміння переносити засвоєне на новий матеріал, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, інтегрувати і синтезувати інформацію, розв'язувати складні задачі і помічати тонкі розбіжності. Академічно обдаровані учні мають набувати чутливість до протиріч і вміння використовувати альтернативні шляхи для пошуку інформації, її аналізу, а також оцінки майбутнього результату.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи дослідження щодо організаційних засад психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів, зазначимо, що для розвитку кожної обдарованої дитини доцільно здійснювати коригування навчальних програм, сприяти залученню батьків до розвитку здібностей їхніх дітей, координувати роботу фахівців і розробляти індивідуальні карти просування учнів. Виправданою є побудова психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей у три етапи: (1) визначення інтересів та здібностей дітей, налагодження позитивного контакту із дітьми, залучення їхніх батьків як повноцінних суб'єктів освітнього процесу; (2) фахове оцінювання здібностей та можливостей обдарованої дитини, розробка перспективних напрямів освітньо-розвиткової взаємодії; (3) формування і розвиток творчих здібностей дитини шляхом створення розвивального освітнього середовища та модифікації існуючих (або розробки інноваційних) освітніх програм.

В умовах реформи Нової української школи важливого значення набуває перегляд методів роботи з обдарованими дітьми. Тому, щоб максимально ефективно використати набутий педагогічний досвід, вбачаємо за доцільне провести онлайн-опитування серед учителів українських ЗЗО щодо оцінки навчання академічно обдарованих учнів в Україні до впровадження нового державного стандарту (2020) та окреслити перспективи роботи з академічно обдарованими учнями в умовах НУШ.

Література

- Антонова О. Є. Психолого-педагогічний супровід обдарованої особистості учня «Школа становлення відповідального громадянина». Авторська модель Людмили Корінної : Навч.-метод. посібник / за заг. ред. С. В. Кириленко, О. І. Кіян, І. Н. Євтушенко. Київ-Житомир-Чернівці : «Букрек», 2020. С. 55–68.
- Биковський Я. Т. Педагогічні умови діяльності гуртків закладів позашкільної освіти : моногр. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2020. 148 с.
- Волощук І. С., Киричук В. О., Мадзігон В. М., Мелешко В. В., Рудик Я. М., Шуленок О. С., Яременко Л. А. Дидактичні засади креативного розвитку інтелектуально обдарованих учнів ліцеїв. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 282 с.
- Матюшкін А. М. Концепция творческой одаренности. *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 29.
- Онацький В. М. Взаємодія практичного психолога і вчителя у роботі з обдарованими дітьми. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць* / За ред. І. А. Зязюна та Н. Г.

- Ничкало. У 2 ч. Ч. 1. Київ, 2001. С. 358–367.
- Онацький В. М. Навчання академічно обдарованих учнів у розвинених країнах світу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії і перспективи*. Спецвипуск. 2022. Т. 2. С. 45–49.
- Онацький В. М. Становлення обдарованої особистості в період шкільного навчання. *Акмеологія – наука XXI століття: Матеріали Міжнар. науково-практ. конференції*. Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2005. С. 319–322.
- Протас О. Л. Соціально-педагогічний супровід розвитку креативно обдарованих дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського Національного Університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. 2019. Вип. 33. С. 108–122.
- Харківська А. І. Поліаспектність професійної підготовки обдарованих майбутніх педагогів. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 2(5). С. 72–80. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-8>*
- Чаура І. А. Управління процесом розвитку талановитих та обдарованих учнів. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2 (50). Ч. 1. С. 190–194.
- Шевчишена О. В. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини у загальноосвітньому навчальному закладі: науково-метод. посіб. Хмельницький : ОІППО, 2016. 237 с.
- Шпак О. Соціально-педагогічний супровід у системі адаптації молодого вчителя. *Молодь і ринок*. 2005. № 5 (15). С. 5–10.
- Takacs Carol Addison Enjoy your gifted child : New York, 1986. / The underserved : our young gifted children / edited by Merle B. Karnes. NEW YORK 1986. 376 p.*

References

- Antonova, O. Ye. (2020). Psychological and pedagogical support of a gifted personality of a student. In «*School of becoming a responsible citizen*». *Lyudmila Korinna's author's model: Teaching method. Manual* : «Bukrek», 2020. 55–68 (ukr).
- Bykovskiy, Y. T. (2020). Pedagogical conditions of activities of groups of out-of-school education institutions: monogr. : IVC ALKON (ukr).
- Chaura, I. A. (2015). Management of the development process of talented and gifted students. *Tavrian Herald of Education*. № 2 (50). Part 1. 190–194 (ukr).
- Kharkivska, A. I. (2021). Polyaspectivity of professional training of gifted future teachers. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 2(5). 72–80. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-8> (ukr).*
- Matiushkin, A. M. (1989). The concept of creative giftedness. *Questions of Psychology*. № 6 (rus).
- Onatskiy, V. M. (2001). Interaction of a practical psychologist and a teacher in working with gifted children. *Continuing professional education: theory and practice: collection of science works / Under the editorship of I. A. Ziazun and N. G. Nychkalo. Part 1. Kyiv. 358–367 (ukr).*
- Onatskiy, V. M. (2005). The formation of a gifted personality during schooling. *Acmeology is a science of the 21st century: Materials of the International scientific and practical conference* : Borys Grinchenko Kyiv University, 319–322 (ukr).
- Onatskiy, V. M. (2022). Education of academically gifted students in developed countries of the world. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University named. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects. Special issue. Vol. 2. 45–49 (ukr).*

- Protas, O. L. (2019). Social and pedagogical support for the development of creatively gifted children in the conditions of a general educational institution. *Collection of Scientific Works of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. Socio-pedagogical series.* № 33. 108–122 (ukr).
- Shevchyshena, O. V. (2016). Psychological and pedagogical support of a gifted child in a general educational institution: scientific and methodological guide : OIPPO (ukr).
- Shpak, O. (2005). Social and pedagogical support in the system of adaptation of a young teacher. *Youth and Market.* № 5 (15). 5–10 (ukr).
- Takacs Carol Addison (1986). *Enjoy your gifted child : New York, 1986. / The underserved: our young gifted children / edited by Merle B. Karnes. : NEW YORK (eng).*
- Voloshchuk, I. S., Kyrychuk, V. O., Madzihon, V. M., Meleshko, V. V., Rudyk, Y. M., Shulenok, O. S. & Yaremenko, L. A. (2021). Didactic principles of creative development of intellectually gifted lyceum students : Institute of the Gifted Child of the National Academy of Sciences of Ukraine (ukr).

ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR ACADEMICALLY GIFTED STUDENTS

Volodymyr Onatskyi, Deputy Director for Educational Work of the Center for Creativity of Children and Youth of Obolon District, Kyiv, Ukraine, e-mail : ovm.phd@gmail.com

The article presents practical cases of psychological and pedagogical support for academically gifted students. The semantic characteristics of the concept of support by domestic and foreign specialists are revealed. The typical behavioral characteristics of gifted students are emphasized. The peculiarities of creating and organizing a developmental educational environment for academically gifted children are identified. An algorithm for diagnosing students' interests and abilities is proposed. It is proven that the education of academically gifted students should be based on a problem-based approach that promotes the development of curiosity, inventiveness, analytical and critical thinking. It has been established that gifted children are characterized by significantly higher emotional sensitivity and react more painfully to social challenges and criticism compared to ordinary students. In addition, gifted children show a significantly lower level of attachment in friendship and feel lonelier during various games. Attention is focused on the peculiarities of creating educational programs for working with academically gifted children. It is noted that when developing educational programs, the following requirements should be followed: global and fundamental nature of main topics; interdisciplinarity; integrativeness; content richness and a focus on the development of productive thinking. It is concluded that for the normal development of each child, it is advisable to adjust educational programs, promote parental involvement in the development of their children's abilities, coordinate the work of specialists, and develop individual progression maps for gifted students. Prospects for further research are planned in the organization of online surveys of teachers to study their experience in working with academically gifted children under the conditions of the old state standard and to determine effective approaches in working with gifted children in the New Ukrainian School.

Key words: psychological and pedagogical support, support, academic giftedness, child, differentiation of learning, pedagogical practice.

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2023
Прийнята до друку / Accepted 31.03.2023
Унікальність тексту 92,7 % (Unicheck ID1015700012)
© Онацький Володимир Михайлович, 2023.



DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-15>
УДК 37.012

Ірина Василівна Холод
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-2816-2082>
кандидат педагогічних наук
доцент кафедри міжкультурної комунікації
та соціально-гуманітарних дисциплін
ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет»
м. Дніпро, Україна
irena.the.cold@gmail.com

Тетяна Валеріївна Крашеніннікова
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-5284-4043>
кандидат філологічних наук
доцент, завідувач кафедри міжкультурної комунікації
та соціально-гуманітарних дисциплін
ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет»
м. Дніпро, Україна
tanya.and.dnepr@ukr.net

Ольга Петрівна Негодченко
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8091-4632>
старший викладач кафедри міжкультурної комунікації
та соціально-гуманітарних дисциплін
ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет»
м. Дніпро, Україна
n6326944@gmail.com

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Стаття присвячена розвитку міжкультурної компетентності як однієї із основних компетентностей мовної підготовки здобувачів вищої освіти. Авторами означено поняття міжкультурної компетентності. Подано результати анкетування здобувачів вищої освіти ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет» щодо освітніх умов з формування міжкультурної компетентності в університеті. З метою виявлення ефективних методів формування міжкультурної компетентності, а також визначення методів розвитку міжкультурної компетентності в межах викладання дисциплін «Іноземна мова професійного спрямування» та позааудиторної роботи із здобувачами, здійснювалося опитування слухачів курсів. На основі аналізу отриманих результатів опитування запропоновано пропозиції, які слухачі вважають пріоритетними для розвитку міжкультурної компетентності в освітньому середовищі.

Ключові слова: культура, міжкультурна компетентність, мова міжнародного спілкування, освітні умови, іноземна мова, методи формування компетентності.

Вступ. Формування міжкультурної компетентності є важливим завданням у сучасному світі. Зростаюча глобалізація, міжкультурна взаємодія та міграційні процеси ставлять перед населенням нові виклики та вимагають розвитку компетентностей, які

дозволяють ефективно комунікувати з представниками інших культур та адаптуватися до нових культурних середовищ. Міжкультурна компетентність проявляється і у сфері бізнесу, де зустрічі з представниками інших культур стають все більш поширеними. У таких випадках вміння

ефективно спілкуватися та взаємодіяти з партнерами з різних культур є ключовим для успішної співпраці. У міжнаціональному співробітництві сформована міжкультурна компетентність збільшує ефективність міжкультурної комунікації, зменшує культурний конфлікт та підвищує культурну толерантність. Крім цього, міжкультурна компетентність є важливою для успішного функціонування в сучасному світі, де культурна диверсифікація стає все більш і більш очевидною.

Великого значення набуває формування міжкультурної компетентності в закладах освіти, важливо створювати сприятливі умови для розвитку міжкультурної компетентності здобувачів на всіх рівнях освіти. Цього можна досягти шляхом використання різних педагогічних технологій та методів, спрямованих на розвиток вмінь та навичок міжкультурної комунікації, урахування культурних різниць у навчальному процесі та створення сприятливого середовища для міжкультурної взаємодії. Корисним і цінним інструментом може виступати створення мовного портфоліо, націлене не лише на покращення результатів іншомовної діяльності студентів, а й на формування їх іншомовної комунікативної компетентності (М. Винарчик, 2020).

Формування міжкультурної компетентності є ключовою компетентністю для студентів-учасників міжнародних програм мобільності, задля ефективного спілкування з представниками інших культур у таких галузях, як бізнес, політика, наука та технології, а також для студентів-практикантів у готелях закордоном. Формування міжкультурної компетентності в закладах освіти допомагає зрозуміти різноманітні культурні підходи, норми та цінності, що допомагає зменшити культурний шок та зруйнувати стереотипи, що часто виникають у процесі міжкультурних взаємодій. Більше того, міжкультурна компетентність сприяє розвитку креативності та інноваційності, оскільки студенти здатні розглядати різні проблеми та завдання з різних культурних позицій та знаходити нові підходи до їх розв'язання.

Теоретичні та практичні аспекти формування міжкультурної комунікативної

компетентності у контексті вивчення іноземної мови розроблено та висвітлено у працях зарубіжних науковців:

Майкла Байрама «Навчання та оцінювання міжкультурної комунікативної компетентності», де автор обґрунтовує поняття «міжкультурна компетентність» та суміжні із ним поняття, пропонує авторську модель формування компетентності, зазначає особливості методів та підходів на заняттях з іноземної мови, а також критерії оцінювання рівня сформованості міжкультурної компетентності (М. Вугам, 1997);

Мілтона Бенета (1998) «Базові концепти міжкультурної комунікації», де автор відібрав і впорядкував статті в послідовності розвитку, щоб створити послідовну концептуальну картину того, як успішно спілкуватися з іншими культурами. М. Бенет упорядкував окремий розділ із статтями провідних науковців з питань міжкультурної комунікації, серед яких – Дін Барнлунд «Комунікація в глобальному селі», «Сила прихованих відмінностей» Едвард Т. Холл, Томас Кохман «Чорно-білі культурні стилі в плюралістичній перспективі», Едвард К. Стюарт, Джек Даніеліан та Роберт Дж. Фостер «Культурні припущення та цінності», ЛаРей М. Барна «Каміні спотикання в міжкультурній комунікації» та інші. Ці статті розкривають концепції міжкультурної комунікації в широкій перспективі, що актуально як для наукових, так і освітніх чи професійних сфер.

Мета статті – визначити значення міжкультурної компетентності в освітньому середовищі, а також окреслити методи до їхнього розвитку у студентів закладів вищої освіти на основі аналізу результатів опитування студентів Дніпровського гуманітарного університету. Розробити методичні поради викладачам іноземної мови щодо методів формування міжкультурної компетентності у студентів закладів вищої освіти.

Методи дослідження: аналіз науково-методичної та педагогічної літератури щодо формування міжкультурної компетентності; анкетування студентів Дніпровського гуманітарного університету, метод статистики та узагальнення отриманих результатів для майбутнього розроблення педагогічної концепції

щодо формування міжкультурної компетентності в умовах закладу вищої освіти.

Міжкультурна компетентність: зміст, сутність та нормативні основи. Основним документом у мовній освіті Європейського Союзу є «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*), оскільки він дозволяє зрозуміти рівень мовної компетентності суб'єктів навчання і сприяє розвитку єдиних стандартів мовної освіти в Європі. Цей документ розроблений Радою Європи і вперше опублікований у 2001 році та є рекомендацією для країн-членів Європейського Союзу з приводу мовної освіти і використовується як стандарт для оцінювання та сертифікації мовних знань та навичок в Європі (*Common European Framework*, 2001).

У реформуванні мовної освіти України цей документ став ключовим орієнтиром із 2001 році, коли він вийшов друком українською мовою за наукового редакторства професора С. Ніколаєвої (2003). Нова типова програма з англійської мови професійного спрямування для закладів вищої освіти України укладалася авторами з урахуванням CEFR. Рекомендації описують рівні мовної компетентності від А1 (початковий) до С2 (високий рівень володіння мовою) містять інформацію про знання, уміння та навички до кожного рівня.

Міжкультурна компетентність є важливою складовою мовної компетентності і відображена в CEFR окремим розділом, який називається «Лінгвістична диверсифікація і програма». Згідно з CEFR, міжкультурна компетентність описує здатність взаємодіяти з іншими людьми, які мають різний культурний, мовний та соціальний досвід.

CEFR надає детальний опис сформованості міжкультурної компетентності на різних рівнях мовної компетентності. Так, на початковому рівні (А1 та А2) вимагається здатність розуміти іншу культуру та сприймати відмінності між культурами. На середньому рівні (В1 та В2) вимагається здатність порівнювати та аналізувати різні культури, розуміти і використовувати різні стандарти поведінки та

різні способи спілкування в залежності від ситуації. На високому рівні (С1 та С2) вимагається здатність критично мислити про культурні різноманітності та ефективно взаємодіяти з представниками інших культур.

Перш за все, варто окреслити, що ми розуміємо під поняттям «міжкультурна компетентність». У нашому дослідженні «міжкультурна компетентність» – це вміння ефективно взаємодіяти з людьми різних культур і розуміти їхні погляди на світ, цінності, норми та традиції.

Нам імпонує розуміння міжкультурної компетентності Олександра Томаса (Thomas et al., 2010), який зазначає, що міжкультурна компетентність – це демонстрація здатності до розуміння, прийняття та продуктивного використання умов і факторів усвідомлення себе та представників інших культур за умов взаємоадаптації. На думку вченого, межі взаємоадаптації можуть розвиватися від проявів толерантності до несумісних категорій до панування форм взаємодії, заснованої на спільній діяльності чи створенні моделі світосприйняття.

Як зазначалося вище, поняття *міжкультурна компетентність* відображене у наукових пошуках багатьох зарубіжних учених, серед авторських доробок науковців вагомими є праці сучасного британського вченого Майкла Байрама (1997), які стали основою інших наукових проєктів та досліджень. Вчений зазначає, що незалежно від рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності, під час комунікації з представником іншої країни виникає потреба у загальних знаннях світу, що, в певній мірі, включають і знання про країну співрозмовника. Ці знання також означають і культурну обізнаність про власну країну, що є частиною соціальної ідентичності, яка демонструються в комунікації. Фактор міжкультурної взаємодії є так само важливим між представниками різних культур, як і представниками однієї культури. Навіть якщо представники приймаючої країни часто розмовляють рідною мовою, вони потребують такий самий рівень (такого самого рівня) знань, як і іноземці, щоб зрозуміти і встановити

відносини між двома культурами (с. 32; с. 41).

Наголосимо на тому, що знання власної національної культури є дуже актуально для українців сьогодні, оскільки це допомагає зберегти та розвивати національну ідентичність, культурну спадщину та традиції. Давня та багата культура України допомагає нам зрозуміти своє місце в світі та покращити співпрацю з іншими культурами. Україна знаходиться на перехресті різних культурних впливів, і знання власної культури допомагає краще зрозуміти та оцінити інші культури, що сприяє побудові довіри та покращанню взаєморозуміння.

На нашу думку, авторська модель формування міжкультурної компетентності Майкла Байрама (1997) із такими складовими, як *знання, уміння, ставлення, освіта* є доцільною для використання в освітньому середовищі. Під цими складниками автор розуміє наступне:

- знання про історичні й сучасні напрями, здобутки й соціальні практики своєї та іншої культури, загальні правила суспільної та міжособистісної інтеракції;

- ставлення до своєї та іншої культури, побудоване на зацікавленості в уникненні культурних стереотипів і готовності долати упередженість у сприйнятті обох культур;

- уміння інтерпретувати й співвідносити документальні матеріали, події зі своєї та іншої культури, дотримуючись етноцентричної світоглядної позиції;

- уміння спостерігати й ідентифікувати культурні артефакти й поведінкові прояви (вербальні й невербальні) у своїй та іншій культурі, а також відповідно корегувати свою комунікацію в умовах реального часу;

- освіта – критична культурна свідомість, що дає змогу об'єктивно й обґрунтовано оцінювати свою та іншу культуру.

Основні результати дослідження та їхнє обговорення. Із метою визначення методів формування міжкультурної компетентності нами були визначені найактуальніші питання та проведено анкетування здобувачів вищої освіти усіх спеціальностей ВПНЗ «Дніпровського гуманітарного університету». В анкетуванні взяло участь 76 студентів усіх курсів освітнього рівня бакалавр та магістр, які навчаються за

спеціальностями 053 Психологія, 081 Право, 241 Готельно-ресторанна справа, 242 Туризм і рекреація. Анкета розроблена авторами з метою отримання зворотного зв'язку від студентів щодо діяльності кафедри у напрямку розвитку міжкультурної компетентності під час аудиторних та позааудиторних занять із дисциплін кафедри. Отримано такі результати.

На перше запитання «Які аспекти культури прямо чи опосередковано вивчалися на заняттях із дисциплін «Іноземна мова професійного спрямування», «Ділова іноземна мова», «Академічна іноземна мова» впродовж 2022–2023 навчального року?» 70,7 % респондентів дала відповідь «мова». Проте респонденти мали можливість зазначити кілька аспектів тому 33,3 % респондентів зазначили «традиції, звичаї, державні свята» та 44 % – «етикет, соціальні норми поведінки». Найменшу кількість набрала відповідь «релігія» – 1,3 % (рис. 1).

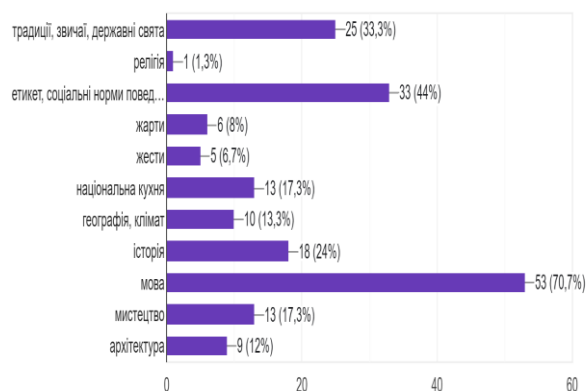


Рис. 1. Рейтинг аспектів культури, які вивчалися на заняттях з іноземної мови (n=75)

Джерело: дані авторів

Наступне питання було «Які лінгвокраїнознавчі заходи, організовані кафедрою міжкультурної комунікації та соціально-гуманітарних дисциплін Дніпровського гуманітарного університету у 2022–2023 навчальному році Ви вважаєте ефективним методом розвитку культурної обізнаності?». 45 % опитаних дали відповідь – «заходи до Дня Європейських мов», 37,3 % – «заходи до Дня рідної мови», що свідчить про високий рівень організації та проведення цих заходів. Відносно

невисокий відсоток засвідчили заходи присвячені Шевченківським дням, проте 1,3 % зазначили, що «всі заходи були важливими і цікавими для студентів, оскільки на таких заходах в ігровій формі краще пізнаються різні аспекти культури» (рис. 2).

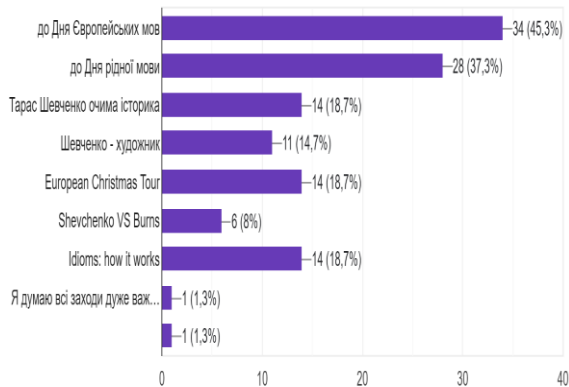


Рис. 2. Рейтинг впливових лінгвокультурних заходів, які проводилися у Дніпровському гуманітарному університеті у 2022–2023 навчальному році (n=75)
Джерело: дані авторів

На питання «Які методи роботи, на Вашу думку, є зручними та ефективними для розвитку міжкультурної компетентності в контексті вивчення іноземних мов?» більшість респондентів (48,7 %) дали відповідь – «фільми, TedTalks». Такі методи, як: «віртуальні екскурсії» – 34,2 %, «ділові ігри» 31,6 % та «рольові ігри» (26,3 %), на думку значного відсотка респондентів, є також ефективними. Найменший відсоток набрала відповідь «інше», де респондент зазначив, що, на його думку, ефективним вважає захід «Idioms – how it works», оскільки там використовувався відеоматеріал із субтитрами та поясненням ідіоматичних виразів (рис. 3).

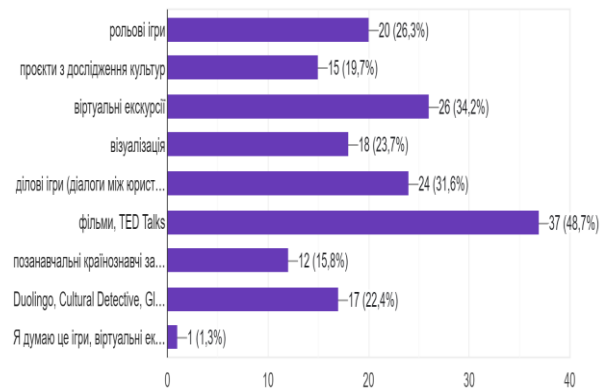


Рис. 3. Найбільш зручні та ефективні методи розвитку міжкультурної компетентності в контексті вивчення іноземних мов (n=76)
Джерело: дані авторів

Останнім питанням нашого дослідження було «Які із аспектів культури Ви вбачаєте за доцільне вивчати на заняттях із дисциплін «Іноземна мова професійного спрямування», «Ділова іноземна мова», «Академічна іноземна мова» в подальшому?». Респонденти самостійно зазначали ті аспекти міжкультурного спілкування, які, на їхню думку, мають вивчатися у закладі вищої освіти. Найчастіше респонденти зазначали наступні аспекти: «традиції», «жести», «визначні місця», «діалект», «сленг», рідше – «одяг», «мистецтво».

За результатами анкетування здобувачів вищої освіти ми виявили те, що ефективними засобами формування міжкультурної компетентності здобувачі вищої освіти вважають такі методи, як рольові ігри, ділові ігри, фільми та TedTalks, а також лінгвокультурні заходи, які проводяться в університеті.

Як зазначено у Рекомендаціях CEFR, використання ігор ролевої взаємодії, ділових ігор, проєктів, взаємовізуалізації та дослідження культур дозволяють розвивати різні аспекти міжкультурної компетентності, такі як розуміння культурних норм та цінностей, ефективне спілкування, розвиток вміння пристосовуватися до нових культурних середовищ та інше (Common European Framework, 2001).

Розглянемо деякі сучасні методи формування міжкультурної компетентності, які використовуються на заняттях з «Іноземної мови професійного спрямування», «Ділової іноземної

мови» в Дніпровському гуманітарному університеті. Ми використовуємо методи, зазначені провідним науковцем у цьому питанні Майклом Байрамом у книзі «Навчання та оцінювання міжкультурної комунікативної компетентності» (M. Byram, 1997):

1. Ігри рольової взаємодії можуть допомогти студентам розіграти різні ситуації, які можуть виникнути в культурній взаємодії: ситуації, пов'язані з перекладом, взаємодією з іноземцями та інше.

2. Ділові ігри можуть допомогти студентам зрозуміти: як співіснують інші культури та які є відмінності між ними. Наприклад, студенти можуть грати ролі керівників фірм, що співпрацюють із компаніями з інших країн, щоб досліджувати культурні відмінності та вирішувати поточні проблеми в ході співпраці.

3. Робота над проєктами може допомогти студентам навчитися працювати з людьми різних культур. Наприклад, через процес створення презентації про різні культури, студенти звертатимуть увагу на різноманітність культур та розроблятимуть способи адаптації до них.

4. Взаємовізуалізація допоможе студентам зрозуміти відмінні та спільні риси у культурних взаємодіях. Наприклад, студенти можуть порівнювати різні мистецькі традиції, архітектуру та кулінарію (4).

Зважаючи на освітні умови, які склалися в Україні впродовж останніх років, переважна більшість студентів навчається онлайн. Саме тому студенти можуть вивчати різні аспекти культури самостійно за допомогою Інтернет-ресурсів, використовуючи різноманітні платформи, які допоможуть розвивати міжкультурну компетентність онлайн, на кшталт:

– Duolingo містить вправи на розуміння іншомовних текстів, граматику, лексику та мовленнєву практику, а також він допомагає розвивати мовну міжкультурну компетентність;

– Cultural Detective допомагає користувачам зрозуміти різні культури та стереотипи, які можуть виникати при взаємодії з людьми з інших країн. Додаток містить практичні вправи, які допомагають студентам розвивати навички міжкультурної компетентності;

– Global Me надає користувачам можливість спілкуватися з людьми з інших країн та культур. Користувачі можуть обговорювати різні теми, ділитися досвідом та отримувати поради для ефективної міжкультурної взаємодії;

– CultureMee надає користувачам можливість вивчати різні культури та традиції через відео та інтерактивні вправи. Додаток допомагає розвивати свідомість про культурні різниці та навички міжкультурної комунікації;

– Mind Your Way надає користувачам можливість зосередитися на своїх власних культурних стереотипах та переконаннях, допомагає користувачам розуміти власні культурні уявлення та розвивати навички культурної адаптації.

Висновки. Підбиваючи підсумки викладеного вище, можна висловити переконливе ствердження того, що сучасний світ стає все більш глобалізованим, і взаємодія між різними культурами та народами стає все більш важливою. Заклади вищої освіти готують фахівців до роботи в цьому глобалізованому світі, і міжкультурна компетентність стає необхідною навичкою для студентів та випускників закладів вищої освіти.

Проте ми чітко усвідомлюємо, що навчаючи англійської мови як мови міжкультурного спілкування, ми створюємо умови для того, щоб здобувачі вищої освіти незалежно від національної приналежності усвідомлювали себе носіями культури. Залучення студентів до лінгвокультурних заходів різного рівня сприяє ефективному діалогу культур, критичному аналізу культурних подібностей та відмінностей, прийняттю культури іншої країни та розуміння власної.

Заклади вищої освіти мають сприяти формуванню міжкультурної компетентності студентів, пропонуючи різні програми студентської мобільності, відкриваючи можливості для студентських обмінів. Такі програми та заходи допомагають студентам зрозуміти різницю між культурами та налагодити ефективну взаємодію з колегами з різних країн.

Убачаємо за доцільне включити у навчальну програму з дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування», «Ділова іноземна

мова» інформацію про культуру не лише носіїв англійської мови, а й інших культур, представники яких можуть користуватися англійською мовою як мовою міжнародного спілкування. Серед дієвих методів формування міжкультурної компетентності, за результатами нашого дослідження, ми рекомендуємо використовувати на заняттях ігри рольової взаємодії, ділові ігри,

взаємовізуалізацію та роботу над проектами, а також використовувати Інтернет-ресурси таких платформ: Duolingo, Cultural Detective, Global Me, CultureMee, Mind Your Way.

Перспективи подальших досліджень в означеному напрямку бачимо у розробленні дидактичних технологій навчання міжкультурної комунікації.

Література

- Винарчик М. П. Європейський досвід використання мовного паспорту як інноваційного інструменту фіксування мовних досягнень учнів і студентів. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 2(3). С. 7–15. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-1>
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Переклад з англ. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
- Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment : Cambridge University Press, 2001, 273 p.
- Bennett, J.M. Basic concepts of intercultural communication. Paradigm, principles, and practices. Intercultural Press. 1998 p.
- Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters, 1997. 136 p.
- Handbook of Intercultural Communication and Cooperation: Basic and Areas of Application / Edited by A. Thomas, E. U. Kinash, S. Schroll-Machl. Vandenhoeck and Ruprecht. 2010. 412 p.

References

- Nikolaieva S.Yu. (Ed.). (2003). Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment : Lenvit (ukr).
- Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (2001) : Cambridge University Press (eng).
- Bennett, M.J. Basic concepts of intercultural communication. Paradigm, principles, and practices. Intercultural Press. 1998 p.
- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence : Multilingual Matters (eng).
- Thomas A. , Kinash E. U. , Schroll-Machl S. (Eds.) et al. (2010). Handbook of Intercultural Communication and Cooperation: Basic and Areas of Application : Vandenhoeck and Ruprecht (eng).
- Vynarchyk, M. P. (2020). European experience of using a language passport as an innovative tool for fixing the language achievements of schoolchildren and higher education students *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 2(3). 7–15. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-1> (ukr).

METHODS OF FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Iryna Kholod, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of

Intercultural Communication, Social Sciences and the Humanities, Higher Private Educational Institution "Dnipro Humanitarian University", Dnipro, Ukraine, e-mail: irena.the.cold@gmail.com

Tetiana Krasheninnikova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Intercultural Communication, Social Sciences and the Humanities, Higher Private Educational Institution "Dnipro Humanitarian University", Dnipro, Ukraine, e-mail : tanya.and.dnepr@ukr.net

Olha Nehodchenko, Senior Lecturer at the Department of Intercultural Communication, Social Sciences and the Humanities, Higher Private Educational Institution "Dnipro Humanitarian University", Dnipro, Ukraine, e-mail : n6326944@gmail.com

The article is devoted to the development of intercultural competence as one of the main competencies of students' language training in higher education. The authors defined the concept of intercultural competence. The authors consider the theoretical foundations of intercultural competence in the educational environment, which are outlined in the basic document in the field of language education «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment». M. Byram's model of intercultural competence development and its components (knowledge, skills, attitudes, and education) are considered in the article.

The analysis of scientific-methodical and pedagogical literature on the formation of intercultural competence is outlined; the survey among students at Dnipro Humanitarian University was made, as well as statistical analysis and generalizing of the obtained results for the future didactic approaches for the development of intercultural competence in a higher education institution.

The article presents the results of the survey among students at Dnipro Humanitarian University regarding the educational conditions for intercultural competence development at the university. To identify effective methods of intercultural competence development, as well as to determine methods of developing intercultural competence within the framework of teaching the disciplines «English for Specific Purposes», «Business English» and extracurricular work with students, a survey of students was conducted. Based on the analysis of the results of the survey, students consider intercultural competence development to be the priority in the educational environment proposed.

Universities should contribute to students' intercultural competence development by offering various student mobility programs, and opening opportunities for student exchanges. Such programs and activities help students to understand the differences between cultures and establish effective interaction with colleagues from different countries.

Keywords: culture, intercultural competence, the language of international communication, educational conditions, foreign language, methods of competence formation.

Авторський внесок кожного із співавторів: Холод І. В. – 33 %, Крашеніннікова Т. В. – 33 %, Негодченко О. П. – 33 %

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 31.03.2023

Унікальність тексту 87,4 % (Unicheck ID 1015210181)

© Холод Ірина Василівна, Крашеніннікова Тетяна Валеріївна, Негодченко Ольга Петрівна, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-3>
УДК 378.3.091.2(045)

Маріанна Василівна Швардак
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9560-9008>
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту,
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна
anna-mari_p@ukr.net

ЦИФРОВІ ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У науково-оглядовій статті представлені результати системного аналізу цифрових інтерактивних технологій в умовах початкової школи. Розкрито сутність, окреслено принципи (відкритість, цифрова інтеракція, зручність інтерфейсу) застосування цифрових технологій, визначено їхню рівневу структуру (апаратний, програмний та користувачький рівні), охарактеризовано основні засоби (апаратні та програмні). Пропонований у статті авторський алгоритм застосування цифрових інтерактивних технологій містить дванадцять кроків їх ефективної реалізації в освітньому процесі початкової школи. Критична оцінка можливостей цих технологій виявила, що вони мають значний потенціал для покращення навчання учнів початкової шкільної ланки, але їхнє використання повинно бути обґрунтованим та забезпечувати баланс між цифровим та традиційним навчанням, а також дотримуватися принципів безпеки та приватності.

Ключові слова: цифрові інтерактивні технології, здобувачі початкової освіти, цифровізація, інтеракція, апаратні і програмні засоби навчання, освітній процес.

Вступ. Цифровізація та персоніфікація навчання, частковий перехід до дистанційного навчання в умовах сучасності, зростання і поширення відкритих освітніх ресурсів, потреба у цифровій грамотності, а також зниження позитивної мотивації здобувачів початкової освіти до навчання, зумовлюють потребу докорінної модернізації освітнього процесу шляхом використання цифрових інтерактивних технологій. Зазначені причини підвищують науковий інтерес до обраної проблеми та видаються особливо актуальними в період військової агресії проти України у 2022–2023 роках.

Останніми роками в науково-методичних розробках вітчизняних дослідників знаходимо спроби систематизації теоретичних основ цифровізації освіти та засад впровадження цифрових інтерактивних технологій в освітньому процесі початкової шкільної ланки. Так, В. Биков, О. Пінчук та О. Спірін (2020), М. Швардак (2022) та інші працювали над структуруванням перспективних завдань сучасної цифрової

трансформації системи освіти України, І. Лапшина (2020) представила системне бачення щодо розбудови шляхів подолання труднощів організації дистанційного навчання у початковій шкільній ланці. Л. Карташова (2022), N. Bakhmat, O. Popadych, L. Derkach, M. Shvardak, M. Lukashchuk, V. Romanenko (2022) узагальнювали здобутки з вирішення проблеми розвитку цифрової компетентності вчителя. Т. Бріцкан (2017) осмислювала процес впровадження цифрових технологій з позиції їхньої ролі у розвитку творчої особистості вчителя початкових класів, а також активізації освітньої діяльності школярів, формування у них стійкого пізнавального інтересу. М. Мар'єнко та А. Сухих (2022) технологізували використання цифрових технологій в умовах змішаного навчання. С. Лупінович та І. Лапшина (2022) узагальнили особливості дидактичного проєктування електронних форм навчання.

Незважаючи на увагу багатьох вчених до проблеми модернізації освітнього процесу початкової шкільної ланки шляхом використання

цифрових інтерактивних технологій та наявність багатьох значимих результатів дослідження окремих її аспектів, актуальність продовження пошуків зберігається. Зокрема, науковий інтерес викликає системний аналіз та узагальнення напрацьованих матеріалів і досвіду використання цифрових інтерактивних технологій у початковій школі, чому і присвячено наше дослідження.

Мета статті: представити результати системно-структурного аналізу цифрових інтерактивних технологій в умовах початкової школи.

Завдання статті: з'ясувати сутність, визначити структуру, охарактеризувати основні засоби, розробити алгоритм та визначити вимоги ефективного застосування цифрових інтерактивних технологій, а також критично оцінити їхні можливості в умовах сучасної початкової школи.

Методи дослідження: системно-структурний аналіз цифрових інтерактивних технологій в умовах початкової школи, контент-аналіз науково-методичної літератури, синтез, класифікація, абстрагування та узагальнення отриманих напрацювань.

Презентація основних результатів дослідження. Цифрові інтерактивні технології розглядаємо як новочасний різновид комп'ютерних технологій, які дозволяють користувачам взаємодіяти з інформацією та отримувати результати в режимі реального часу; а також надають можливість користувачам взаємодіяти між собою через різні електронні пристрої, такі як: комп'ютери, смартфони, планшети, сенсорні екрани та інші пристрої. Вони включають у себе програмне забезпечення, яке дозволяє створювати інтерактивні вебсайти, мобільні додатки, відеоігри, інтерактивні вправи, віртуальну й доповнену реальність та інші цифрові інструменти, які можуть бути використані для навчання, комунікації, творчості, розваг тощо.

На основі аналізу розробок В. Бикова, О. Пінчук та О. Спіріна (2020) виділяємо основні *принципи застосування* цифрових інтерактивних технологій:

1. Відкритість: цифрові інтерактивні технології дають можливість взаємодії з інформацією та даними, що знаходяться в

Інтернеті, без зайвих перешкод.

2. Активна співпраця (цифрова інтеракція): користувачі можуть активно співпрацювати з системою, вносити нові дані, здійснювати перевірку правильності відповіді тощо.

3. Зручність інтерфейсу: цифрові інтерактивні технології розроблені таким чином, щоб бути доступними та зрозумілими для різних користувачів із різним рівнем технічних знань.

Цифрові інтерактивні технології можуть бути *структуровані* за допомогою різних критеріїв, залежно від того, який аспект їхньої функціональності характеризується. Одним із можливих підходів є поділ на три основні рівні: *апаратний, програмний та користувацький*. Апаратний рівень включає в себе обладнання, необхідне для функціонування технології (наприклад, комп'ютер, планшет, смартфон, сенсорний екран тощо). Програмний рівень складається з програмного забезпечення, яке забезпечує роботу технології. Цей рівень може включати в себе операційну систему, програми для створення, редагування і відтворення контенту (фото, відео, аудіо), програми для обробки даних, інтерфейс користувача тощо. Користувацький рівень описує взаємодію між користувачем і технологією. Це включає в себе інтерфейс користувача, який надає йому можливість взаємодіяти з програмним забезпеченням, а також зміст, який користувач може створювати, редагувати або споживати за допомогою технології.

Аналізуючи *засоби цифрових інтерактивних технологій*, виділяємо апаратні та програмні.

У свою чергу, поміж апаратних засобів цифрових інтерактивних технологій:

1. Інтерактивна дошка – це засіб цифрових інтерактивних технологій, який є сучасним інструментом для взаємодії між користувачем і комп'ютером. Це обладнання, яке має форму звичайної шкільної дошки, проте воно здатне відображати на своїй поверхні зображення, якими можна маніпулювати з допомогою спеціального маркера або жестів рукою. Використання інтерактивної дошки може допомогти вчителю ефективно демонструвати

матеріал із застосуванням візуальних елементів, таких як: зображення, графіки та відео. Учні можуть взаємодіяти з цими елементами, що допоможе їм краще зрозуміти навчальний матеріал.

2. Планшет і смартфон – це цифрові пристрої, які дозволяють користувачеві працювати з різноманітними програмами та забезпечують доступ до Інтернету. Ці пристрої можуть бути використані як освітні засоби, які дозволяють навчатися та отримувати інформацію в будь-якому місці та в будь-який час. Планшет і смартфон є інтерактивними засобами, які дозволяють користувачам взаємодіяти з інформацією та матеріалами. Завдяки цьому вони можуть бути використані як освітні інструменти, які допомагають здобувачам освіти вивчати новий матеріал, розвивати навички та виконувати завдання. Можуть допомогти вчителю створити інтерактивні уроки, які дозволяють молодшим школярам займатися індивідуальним навчанням та взаємодіяти з іншими школярами (Патиченко, 2021). Наприклад, учителі можуть використовувати вебдодатки для формування навичок читання та математики.

3. Інтерактивний дисплей – це цифровий екран, який дозволяє користувачеві взаємодіяти з відображеним на ньому вмістом, використовуючи спеціальні інтерактивні периферійні пристрої, такі як: дотиковий екран, стилус, миша або клавіатура. Цей освітній засіб використовується для навчання, презентацій, виступів, співпраці та інших цілей, де потрібна взаємодія з відображеним вмістом. Інтерактивні дисплеї, зазвичай, використовуються в класах, конференц-залах та інших місцях, де важливо ефективно передавати інформацію, стимулювати школярів або учасників до активної участі. Їх можна використовувати для створення мультимедійних презентацій, інтерактивних завдань та ігор, співпраці групи або для дистанційного навчання.

Програмні засоби цифрових інтерактивних технологій більш чисельні. Зокрема:

1. Віртуальна реальність (VR) – технологія, що дозволяє користувачам взаємодіяти з цифровим середовищем, яке імітує

реальний світ або створює абстрактні віртуальні світи засобами комп'ютерної графіки або 360-градусної камери. Користувач може контролювати свої дії в цьому середовищі та сприймати його за допомогою спеціальних девайсів – гарнітури VR.

2. Доповнена реальність (AR) – технологія, що дозволяє користувачам сприймати реальний світ, доповнений комп'ютерними об'єктами. AR може використовуватися для створення інтерактивних додатків та ігор, а також для навчання та візуалізації даних (Швардак, 2022). Використання віртуальної та доповненої реальності може допомогти вчителю створити імерсивні уроки, які дозволяють учням пізнати світ з нового ракурсу. Вчителі можуть використовувати віртуальну реальність для створення екскурсій, проєктів, лабораторій та інших навчальних досліджень.

3. Інтерактивні візуалізації – технології, що дозволяють користувачам сприймати та маніпулювати даними у вигляді візуальних елементів, таких як: графіки, діаграми та картографічні зображення (Карташова, 2022). Ці технології можуть бути використані для аналізу даних, візуалізації досліджень та презентації інформації.

4. Інтерактивні вебсайти – технології, що дозволяють користувачам взаємодіяти з вебсайтами та отримувати інформацію у режимі реального часу. Інтерактивні вебсайти можуть містити різні елементи взаємодії, такі як: онлайн-опитування, інтерактивні завдання, форми зворотного зв'язку та елементи гри (Наприклад, вебсайти «Уміти», «Мій клас»).

5. Інтерактивні додатки – це програмні засоби на комп'ютері або мобільному пристрої, призначені для взаємодії з користувачем та надання йому інтерактивного досвіду. Інтерактивні додатки можуть включати відео- та аудіоматеріали, інтерактивні завдання та тести, ігри, симуляції, спільну роботу з користувачами тощо. Вони дозволяють користувачам більш ефективно засвоювати навчальний матеріал та розвивати навички шляхом активної взаємодії, тренування та практичного застосування знань.

6. Інтерактивні відео – технологія, що дозволяє користувачам взаємодіяти з відео,

надаючи їм можливість вибирати різні шляхи розвитку сюжету, взаємодіяти з об'єктами та персонажами, а також відчувати вплив на події відео.

7. Цифрові інтерактивні ігри (гейміфікація) – це комп'ютерні програми, які дозволяють користувачам взаємодіяти з ігровим світом та виконувати різноманітні завдання, що спрямовані на досягнення певної мети. Ці ігри можуть бути створені для різних предметів, наприклад, для вивчення математики, пропедевтики біології, географії, історії та інших наук. Вони можуть бути використані як для індивідуального навчання, так і для роботи в групах. Використання гейміфікації в освітньому процесі може зробити навчання більш захоплюючим та цікавим для дітей. Учителі можуть використовувати їх для поглиблення знань здобувачів початкової освіти з різних тем та наскрізного формування нових навичок (Швардак, 2022). Наприклад, програмний набір розвиваючих ігор для дітей до 10 років GCompris.

8. Вебквести – це інтерактивні ігри, засновані на використанні Інтернет-ресурсів та структуровані як послідовність питань і відповідей. Вони, зазвичай, мають певну тему, яка пов'язана з конкретним предметом або темою, і є ефективним засобом оцінки та перевірки знань школярів.

9. Інтерактивні книги, підручники та посібники – це цифрові версії традиційних книг, які містять різноманітні інтерактивні елементи, такі як: відео, аудіо, зображення, графіка, анімація та інші. Ці елементи роблять книгу більш цікавою та взаємодійною для читачів, а також допомагають закріплювати знання та розвивати навички. Інтерактивні книги можуть мати різноманітні форми та цілі. Наприклад, вони можуть бути створені для розвитку навичок читання, підвищення мотивації до навчання або просто для розваги. Видавництво «Ранок» на освітньому ресурсі d-learning.com.ua безкоштовно розміщує інтерактивні електронні підручники за програмою НУШ, створені на основі тих, що отримали гриф Міністерства освіти і науки України. Школярі зможуть не тільки опанувати необхідний теоретичний матеріал, а й виконувати різноманітні цікаві завдання, самостійно перевіряти правильність їхнього виконання,

переглядати навчальні фільми й анімації, грати в ігри, мандрувати світом 3D, складати пазли, розв'язувати кросворди та ребуси.

10. Інтерактивні онлайн-дошки – це цифрові інструменти, які дозволяють користувачам спільно працювати над однією і тією ж самою інформацією в режимі реального часу через Інтернет. Надають можливість учителям та здобувачам освіти взаємодіяти між собою та ділитися інформацією, додавати мультимедійні елементи, коментувати та позначати текст, працювати із стікерами, фігурами, ілюстраціями, формулами тощо. Вони можуть бути використані для проведення віртуальних уроків, колективної роботи над проєктами тощо. Інтерактивні онлайн-дошки можуть бути корисним інструментом для дистанційного навчання та співпраці, особливо в умовах, коли фізична зустріч неможлива. Вони дозволяють зберігати інформацію та забезпечувати спільний доступ до неї для більшої кількості користувачів. Наприклад, Twiddla, Miro, AWWApp, IDroo, Conceptboard, Limnu тощо.

11. QR-код – це освітній засіб цифрових інтерактивних технологій, який є способом кодування та зберігання інформації в двохвимірному форматі. QR-код може містити різну інформацію, таку як: текст, вебадреси, електронні адреси, контактні дані та інші дані. Цей засіб можна використовувати як інтерактивний елемент в освітньому процесі. Наприклад, учителі можуть створювати QR-коди для використання на уроках, а учні сканують їх з використанням смартфонів або планшетів із відповідним програмним забезпеченням і оперативно переходять за посиланням, яке міститься в QR-коді. Також QR-коди можуть бути корисними і для підтримки самостійної роботи учнів. Наприклад, учителі створюють QR-коди для домашніх завдань, які містять додаткові матеріали або посилання на відеоуроки для того, щоб школярі могли більш детально вивчати матеріал самостійно.

12. Інтерактивні платформи для молодших школярів – це комп'ютерні програми, сервіси та інтернет-ресурси, розроблені спеціально для дітей початкової школи. Ці

платформи мають різні формати та можуть містити різні типи змісту, включаючи ігри, відеоуроки, тестові завдання та інше. Вони призначені для поліпшення якості та ефективності освітнього процесу, забезпечення розвитку різних навичок та сприяння більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу (Bakhmat, Popadych, Derkach et al., 2022).

Деякі з найпопулярніших інтерактивних платформ для молодших школярів:

LearningApps – це безкоштовна інтерактивна платформа для створення та використання онлайн-навчальних матеріалів. Дозволяє вчителям створювати інтерактивні вправи для своїх учнів, щоб підвищити рівень залученості та інтересу до навчання. Вчителі можуть створювати вправи для перевірки знань, розвитку навичок та вмінь учнів, а також для відпрацювання навичок аудіювання, читання, говоріння та письма.

Kahoot! – це онлайн-інструмент для створення тестів, гри та інших інтерактивних завдань. Його можна використовувати для організації віртуальних групових ігор та тестів на уроках.

Seesaw – це платформа для дистанційного навчання та електронного портфоліо. Вона дозволяє учням створювати свої власні портфоліо з різних завдань, відео, фотографій та іншого матеріалу.

Scratch – це безкоштовна програма для створення власних інтерактивних ігор та анімацій. Цей інструмент може бути використаний для розвитку комп'ютерної грамотності та творчих навичок учнів.

ABCmouse – це інтерактивна платформа для молодших школярів, яка містить різноманітні уроки, ігри та завдання для розвитку навичок читання, математики та інших предметів.

Code.org – це безкоштовна платформа, що допомагає учням навчитися основам програмування. Вона містить відеоуроки, завдання та ігри для розвитку навичок комп'ютерної грамотності.

Еріс! – це цифрова бібліотека для дітей віком від 5 до 12 років. Вона містить більше 40 000 книжок, включаючи ілюстровані книжки, книжки з аудіозаписом та книжки на різні теми.

Quizlet – це онлайн-інструмент для створення навчальних матеріалів, включаючи тестові завдання, нотатки та інші ресурси. Він може бути використаний як для самостійної підготовки до уроків, так і для проведення групових вправ.

Duolingo – це безкоштовна платформа для вивчення іноземних мов. Вона містить різноманітні ігри, тестові завдання та інтерактивні вправи для розвитку мовних навичок.

Ці інтерактивні платформи можуть бути використані безпосередньо в класі під час уроків, або в дистанційному навчанні, коли учні знаходяться вдома. Вони можуть бути використані як учителями, так і батьками, які бажають допомогти своїм дітям з навчанням. Використання цих платформ може покращити якість та ефективність освітнього процесу та сприяти розвитку навичок та здібностей молодших школярів.

Усі ці засоби є важливими складовими цифрової екосистеми та використовуються в різних сферах життя, включаючи навчання. Вони дозволяють користувачам сприймати та обробляти інформацію швидше та ефективніше, забезпечуючи зручність та доступність взаємодії з інформацією у цифровому світі (Карташова, 2022).

Для успішного застосування цифрових інтерактивних технологій в освітньому процесі початкової школи нами розроблено *алгоритм їхнього впровадження*:

1. Визначення навчальних цілей і задач, які можна досягти за допомогою цифрових інтерактивних технологій. Наприклад, можна використовувати ці технології для поліпшення навичок читання та рахунку, вивчення іноземних мов, програмування, розвитку креативності тощо.

2. Вибір цифрових інтерактивних технологій, які найкраще відповідають навчальним цілям та задачам.

3. Розроблення навчальної програми, яка включає в себе цифрові інтерактивні технології. При цьому необхідно враховувати вікові і психологічні особливості здобувачів початкової освіти та забезпечити оптимальний рівень складності завдань.

4. Підготовка вчителів до використання

цифрових інтерактивних технологій в освітньому процесі. Для цього можна провести навчальні семінари, вебінари, воркшопи, тренінги, надати доступ до додаткових матеріалів та інших ресурсів.

5. Реалізація навчальної програми з використанням цифрових інтерактивних технологій. Надання учням можливості активно взаємодіяти з технологіями та оцінювати їх прогрес.

6. Здійснення моніторингу та оцінювання результатів навчання з використанням цифрових інтерактивних технологій задля виявлення ефективності їх використання та вчасного корегування навчальної програми.

7. Стимулювання мотивації молодших школярів до вивчення з використанням цифрових інтерактивних технологій. Вчителі можуть створювати навчальні завдання та ігри, які б забезпечували додаткову мотивацію до навчання та залучення школярів до активного взаємодії з цифровими інтерактивними технологіями.

8. Підтримка та розвиток цифрової грамотності молодших школярів. Забезпечення учням необхідної підтримки з формування навичок роботи з цифровими інтерактивними технологіями задля грамотного використання та вільної навігації в цифровому світі.

9. Вдосконалення навчальної програми та методик використання цифрових інтерактивних технологій. З урахуванням результатів моніторингу та оцінки, вчителі повинні постійно вдосконалювати навчальну програму та методичку використання цифрових інтерактивних технологій задля досягнення максимальної ефективності та якості навчання.

10. Залучення батьків до процесу використання цифрових інтерактивних технологій в освітньому процесі.

11. Забезпечення безпеки під час використання цифрових інтерактивних технологій.

12. Проведення навчальних заходів (віртуальних екскурсій, відеоуроків, вебінарів тощо) із використанням цифрових інтерактивних технологій для підвищення мотивації та ефективності навчання.

Використання цифрових інтерактивних

технологій в освітньому процесі початкової школи є важливим етапом у підготовці дітей до життя в цифровому світі. Для успішного використання цифрових інтерактивних технологій в освітньому процесі початкової школи вчителям необхідно дотримуватись наступних *вимог*:

1. Усвідомлювати, що цифрові інтерактивні технології використовуються як допоміжний інструмент, а не заміна традиційним методам навчання.

2. Використовувати ці технології як засіб активізації уваги здобувачів початкової освіти та підтримки їх мотивації.

3. Перед використанням будь-якої нової технології, вчителі повинні протестувати її, аби переконатися, що вона працює належним чином та що школярі розуміють, як її використовувати.

4. Вчитель обирає такі технології, для яких в учнів буде достатньо ресурсів та доступ до них, а також повинен дотримуватись практики захисту приватності.

5. Вчитель повинен бути відкритий до зворотного зв'язку та готовий адаптувати свої методи навчання залежно від потреб та навичок молодших школярів.

6. Забезпечити технічну безпеку під час використання цифрових інтерактивних технологій.

Важливо пам'ятати, що цифрові інтерактивні технології повинні бути використовувані в міру необхідності та відповідати навчальним цілям і потребам молодших школярів. Учителі повинні враховувати індивідуальні потреби та навички своїх учнів, а також забезпечити їх безпеку та конфіденційність.

Цифрові інтерактивні технології можуть відігравати важливу роль у початковій освіті, допомагаючи учням розвивати навички інформаційної грамотності, сприяючи активній пізнавальній діяльності та забезпечуючи доступ до різноманітних освітніх ресурсів.

Основні *переваги використання* цифрових інтерактивних технологій у початковій школі включають:

1. Забезпечення доступу до широкого спектру освітніх ресурсів, таких як: відеоуроки, інтерактивні вправи й ігри, електронні підручники

та інші матеріали.

2. Стимулювання активної пізнавальної діяльності та розвитку критичного мислення молодших школярів.

3. Підвищення мотивації до навчання, оскільки цифрові інтерактивні технології можуть бути більш захоплюючими та цікавими для дітей.

4. Покращення комунікації між учителем та учнем, а також співпраці між учнями.

5. Реалізація різних способів сприйняття інформації (візуальні, аудіальні та кінестетичні).

Наприклад, використання інтерактивних дошок може допомогти учителям привернути увагу учнів та зробити уроки більш цікавими та зрозумілими. Разом з тим, інтерактивні платформи та вебсайти можуть надати учням можливість навчатися вдома та самостійно розвивати свої навички (Мар'єнко & Сухіх, 2022).

Однак, використання цифрових інтерактивних технологій може мати також негативний вплив на користувачів, наприклад, може виникнути залежність від використання цих технологій, відволікання від навчання, зниження їх соціальної взаємодії. Також може виникнути питання щодо безпеки та конфіденційності інформації, яка зберігається та передається за допомогою цих технологій.

Важливо пам'ятати, що цифрові технології повинні бути лише доповненням до традиційних методів навчання. Вчителі мають збалансувати використання цифрових інтерактивних технологій з іншими засобами навчання, зокрема з усною лекцією, письмовими вправами та інтерактивними груповими проектами.

Висновки. Цифрові інтерактивні технології – новочасний різновид комп'ютерних технологій, принципами впровадження яких є відкритість, цифрова інтеракція та зручність інтерфейсу. Вони структуруються у три групи – апаратні, програмні та користувацькі, кожна з яких використовує певні засоби. Зокрема, апаратні засоби (інтерактивна дошка, планшет і смартфон, інтерактивний дисплей) та програмні засоби (віртуальна реальність (VR), доповнена реальність (AR), інтерактивні візуалізації, інтерактивні вебсайти, інтерактивні додатки, інтерактивні відео, цифрові інтерактивні ігри (гейміфікація), вебквести, інтерактивні книги,

підручники та посібники, інтерактивні онлайн-дошки, QR-код, інтерактивні платформи) зорієнтовані на модифікацію та урізноманітнення освітнього процесу.

Алгоритм упровадження цифрових інтерактивних технологій в освітньому процесі початкової школи має будуватися у 12 кроків (етапів), що розпочинаються визначенням цілей та задач, вибором цифрових технологій, розробкою навчальної програми та підготовкою вчителів до її реалізації (кроки 1-4). Кроки 5,6 спрямовані на реалізацію навчальної програми та моніторинг її ефективності. Кроки 7-12 охоплюють різні складові освітнього процесу, якість реалізації яких впливатиме на результативність запровадження цифрових інтерактивних технологій.

Цифрові інтерактивні технології мають значний потенціал для покращення якості освіти в початковій школі. Спрямовані на забезпечення мотивуючого та ефективного навчання, всебічного розвитку, інтеракції, індивідуалізованого підходу до навчання та формування цифрової компетентності у здобувачів початкової освіти. Проте важливо враховувати, що цифрові інтерактивні технології не повинні стати заміною для традиційного навчання. Вони мають доповнювати та покращувати освітній процес, а не замінювати його повністю. Вчителям необхідно забезпечувати розумне і обґрунтоване використання означених технологій та мати достатній рівень цифрової грамотності для ефективної роботи з ними.

Критична оцінка можливостей цифрових інтерактивних технологій виявляє як позитивні, так і негативні сторони цифровізації освітнього процесу у початковій школі, адже незважаючи на значні переваги цих технологій, існують деякі ризики та виклики, які пов'язані з їхнім застосуванням, такі як: можливість віртуальної залежності, відволікання учнів від навчання, зниження соціальної взаємодії користувачів.

До перспектив подальшого дослідження можна віднести дослідження впливу використання цифрових інтерактивних технологій на розвиток когнітивних та моторних навичок здобувачів початкової освіти.

Література

- Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. № 1, С. 27–36. DOI : [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).27-36)
- Бріцкан Т. Г. Впровадження інноваційних технологій як засіб розвитку творчої особистості вчителя початкових класів. *Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця*. 2017. С. 173–178. DOI :10.26697/9789669726087.2017.173
- Карташова Л. А. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: *Безпечне середовище для учнів та вчителів: виклики та практичні рішення* : зб. матеріалів всеукр.наук.-практ. семінару (Київ, 3 березня 2022 р.). Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2022. Київ. С. 28–31.
- Лапшина І. С. Шляхи подолання труднощів організації дистанційного навчання дітей молодшого шкільного віку Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 2(3). С. 37–46. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-4>
- Лупінович С. М., Лапшина І. С. Особливості дидактичного проектування електронних форм навчання в умовах інклюзивного освітнього процесу. Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2022. Вип. 1(6). С. 95–103. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-12>
- Мар'єнко М. В., Сухих А. С. Методика використання цифрових технологій у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4(1). DOI : <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4111>
- Патиченко М. Використання цифрових інтерактивних технологій в освітньому процесі: порадник. Київ. 2021. 17 с. URL : <https://naurok.com.ua/poradnik-vikoristannya-cifrovih-interaktivnih-tehnologiy-v-osvitnomu-procesi-243449.html> (Дата звернення: 15.01.2023).
- Швардак М. В. Освітні тренди в умовах Нової української школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 89. С. 136–140. DOI : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.89.28>
- Bakhmat N., Popadych O., Derkach L., Shvardak M., Lukashchuk M., Romanenko V. Using Information Technologies to Train Today Teachers in the Educational Environment. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2022. Vol. 14(2). P. 479–499. DOI : <https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/591>

References

- Bakhmat, N., Popadych, O., Derkach, L., Shvardak, M., Lukashchuk, M. & Romanenko, V. (2022). Using Information Technologies to Train Today Teachers in the Educational Environment. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(2), 479–499. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/591> (eng).
- Britskan, T. H. (2017). Implementation of innovative technologies as a means of developing the creative personality of primary school teachers. *Psychological and pedagogical problems of becoming a modern specialist*, 173–178. <https://doi.org/10.26697/9789669726087.2017.173> (ukr).
- Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. (2020). Modern tasks of digital transformation of education. *Bulletin of the UNESCO Department «Continuous professional education of the 21st century»*, 1, 27–

36. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).27-36) (ukr).
- Kartashova, L. A. (2022). Digital competence of the modern teacher of the new Ukrainian school: *Safe environment for students and teachers: challenges and practical solutions*: collection of materials of the All-Ukrainian scientific and practical seminar (Kyiv, March 3, 2022), 28–31 (ukr).
- Lapshyna, I. S. (2020). Ways to increase the efficiency of distance learning for students of primary education specialty. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal*. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 2(3). 37–46. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-4> (ukr).
- Lupinovych, S. M., Lapshyna, I. S. (2022). Features of didactic design of electronic forms of education in inclusive educational institutions. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]*. Zaporizhzhia : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education — Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(6). 87–95. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-12> (ukr).
- Marienko, M. V. & Sukhikh, A. S. (2022). Methodology of using digital technologies in the process of blended learning in institutions of general secondary education. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4111> (ukr).
- Patychenko, M. (2021). The use of digital interactive technologies in the educational process: advisor. Kyiv. 17 p. <https://naurok.com.ua/poradnik-vikoristannya-cifrovih-interaktivnih-tehnologiy-v-osvitnomu-procesi-243449.html> (Access.: 15.01.2023) (ukr).
- Shvardak, M. V. (2022). Educational trends in the conditions of the New Ukrainian school. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 89, 136–140. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.89.28> (ukr).

DIGITAL INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL

Marianna Shvardak, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Pedagogy of Preschool, Primary Education and Educational Management, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine, e-mail : anna-mari_p@ukr.net

The article presents a systematic analysis of digital interactive technologies in the conditions of primary schools. In the light of rapid digitalization, it is quite obvious that the educational institution should play a key role in preparing young people for life in a digital society. A primary school teacher must meet the new demands and requirements of today, in particular: respond promptly and actively implement educational trends; make the optimal choice and skillfully apply current digital technologies for teaching primary education students; organize cooperation and communication between the participants of educational process; design electronic educational environment; understand and take into account the needs, requests and peculiarities of younger students in the educational process.

The methodological basis of the research is the theoretical analysis of digital interactive technologies in the conditions of primary school. The article used theoretical methods of scientific and pedagogical research: systemic-structural analysis, content analysis of literature, synthesis, classification, abstraction and generalization.

The essence is clarified, the principles are outlined (openness, active cooperation, interface convenience), the structure (hardware, software, and user levels) is defined, and the main means (hardware and software) of digital interactive technologies are characterized. The most popular interactive platforms for younger schoolchildren are characterized (LearningApps, Kahoot!, Seesaw, Scratch, ABCmouse, Code.org, Epic!, Quizlet, Duolingo). An algorithm was developed and the requirements for its effective application were determined, as well as the possibilities of digital interactive technologies in the conditions of a modern primary school were critically evaluated.



It was found that digital interactive technologies have significant potential to improve learning in primary schools, but their use should be justified and ensure a balance between digital and traditional learning, as well as adhere to the principles of security and privacy.

Key words: *digital interactive technologies, students of primary education, digitization, interaction, hardware and software training tools, educational process.*

Стаття надійшла до редакції / Received 12.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 01.03.2023

Унікальність тексту 97 % (Unicheck ID1014995755)

© Швардак Маріанна Василівна, 2023

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА CHAPETR 2. VOCATIONAL EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-4>

UDC 378.091.3.8111.111(045)

Yaroslava Belmaz

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8823-640X>

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

Head of the Department of Foreign Philology

Municipal Establishment

«Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of

Kharkiv Regional Council

Kharkiv, Ukraine

yaroslava_belmaz@ukr.net

Oksana Horovenko

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-1845-2510>

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Assistant Professor at the Department of Foreign Philology

Municipal Establishment

«Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of

Kharkiv Regional Council

Kharkiv, Ukraine

oksanagorovenko7@gmail.com

APPLYING DIRECT LANGUAGE LEARNING STRATEGIES WHEN TEACHING ENGLISH

This methodological article deals with the issue of language learning strategies. Different approaches to the definition and classification of LLS are studied. The authors of the article focus on applying direct learning strategies in the process of teaching English. The goal of the present research was to prove the effectiveness of direct language learning strategies to form students' lexical competence. In the article, the methods and techniques used in the process of the experiment are presented. The result shows that direct learning strategies in teaching English have a positive effect on students' achievements. Authors' findings also confirm that a system of practical tasks based on LLS got positive feedback from the participants of the experiment.

Keywords: *language learning strategies, direct strategies, cognitive strategy, memory-related strategy, compensation strategy.*

Introduction. Today, the use of English has increased on an unprecedented scale. It holds a globally important position in various domains. As a widely recognized lingua franca, English language skills in Ukraine have been treated as crucial for career success. As of foreign language learning tendencies, learning English is the most common. According to the External independent evaluation results of 2019 (testing is obligatory for high school graduates to check academic performance), number of students who took English was reported to be

79,594, while all other foreign languages totaled 2,129 (German – 1,549, French – 485, Spanish – 95) (*Ukrainian Center, 2019*).

From a very young age, children attend language courses and have individual lessons. Besides parental initiatives, there are a number of laws and education standards aimed at strengthening foreign language learning. Since 2012, learning a foreign language in the first grade of primary school has been made compulsory (*Foreign languages, 2018*). In 2015, Go Global was

developed to promote foreign language learning. As 2016 was the year of the English language in Ukraine, the initiative was supported with the 2016 plan of events to integrate the national education system into the European framework, furthered with the Law On Education (2017), the Concept of the New Ukrainian School (2017), and the National Standard of Primary Education (2018).

In general schools, there are two lessons of English every week. According to the Foreign language curriculum designed for 1-4 grades of general and specialized schools, the main purpose of language learning is building communicative competence. After the fourth grade, the students of general primary schools are expected to have achieved A1 level, while at specialized schools with intensive learning of foreign languages A2 is expected. The levels are aligned to the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment). The Ministry of Education and Science of Ukraine created the concept of developing English in Universities: B1 – mandatory requirement for university entrance, B2 – graduation requirement, necessary for teaching subjects in English and language tests.

In 2019, the English for Universities Concept was adopted, according to which in 2023 B1 will be obligatory to get enrolled to university and B2 to get a university diploma. As a result, fluency in English is considered a contemporary life skill, thus making communicative competence of utmost importance. It is based on effective language learning strategies (LLSs). According to studies, if they are followed by language learners with strong motivation, the result can be rewarding language learning outcomes (Keene & Zimmermann, 1997; Kim 2013).

Learning strategies are part of strategic competence. It is an aspect of communicative competence, which R. Oxford (1990a) characterized as the learner's main goal. Communicative strategies were brought into focus by M. Canale and M. Swain (1980). They are studied from different perspectives, e.g. from the interactional perspective, from the perspective of error causes, from psychological perspective, etc. (Lin, 2011). E. Bialystok (1990) determines them as those

intentionally and consciously used by speakers to deal with difficulties in foreign language communication. They are generally considered a type of LLS.

Initially referred to as behaviours and actions, later the definitions of LLSs were broadened in order to include mental processes which are then acted upon. O'Malley and Chamot (1990) define learning strategies as "methods and techniques that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information". Oxford (1990a) chooses "steps taken by students influencing" further learning progress. Broadly, LLS are a very complex phenomenon, combining the communicative (aimed at developing language skills), metacognitive (involves self-control and self-realization of learning) and educational (involves building linguistic knowledge) aspects.

There have been numerous researches aimed at summarising LLS. Those on developing classification systems by J. Rubin (1987), R. Oxford (1990b), O'Malley et al. (1990) and A. Chamot et al. (1999) are classical. J. Rubin was among strategy pioneers who examined direct and indirect contribution to learning, at the same time classifying three types. They are:

- learning strategies that include cognitive (clarification, guessing, deductive reasoning, practice, memorization, and monitoring) and metacognitive strategies (self-direct and regulate language learning)

- communication strategies refer to conversation participation

- social strategies are used when there are opportunities to practise knowledge.

A. Chamot, S. Barnhardt and J. Robbins (1999) divide LLS into two groups: metacognitive and task-based strategies, where the former mean individual approaches and the latter are based on task type.

Alternatively, J. M. O'Malley and his colleagues focus on the way the strategies are used by language learners and categorise LLS as metacognitive, cognitive and socio-affective strategies. Metacognitive strategies are used to plan, organise learning, reflect and evaluate learning (making a vocabulary). Cognitive strategies are necessary to actively and consciously use developed skills and learned materials (note-taking,

revision, memorization, etc.). Socio-affective strategies are about socialising and interacting with others. Thus, some of them are also referred to as communication strategies (consultations, group tasks, work in groups, etc).

R. Oxford (1990b) singles out direct and indirect categories which, in turn, are divided into 6 LLS. Direct LLS directly involve the subject matter. They refer to the ability to concentrate, plan learning activities and evaluate achievements. They are categorised into cognitive (aim at learning languages in a receptive and productive way through thinking, collecting, processing and saving information), memory-related (help enter information into long-term memory to later seek and retrieve it, turning to visual or audio images, associations, rhythms, repetition, abstraction, etc.), and compensation strategies (enable communication despite any gaps in speech with gestures, pauses, word guessing, etc.).

As for indirect LLS which "do not directly involve the subject matter itself, but are essential to language learning nonetheless", they are metacognitive, affective and social (Oxford, 1990b, p.71). They regulate and motivate learning. Affective strategies "enable learners to control feelings, motivations, and attitudes related to language learning." They are breathing control, anxiety decrease, motivation increase, positive attitude, etc. Metacognitive strategies are based on thinking over learning in order to increase efficiency, e.g. goal setting, self-assessment, planning, preparation, etc. They "help learners exercise 'executive control' through planning, arranging, focusing, and evaluating their own learning." Social strategies "facilitate interaction with others," empathy, cooperation, etc. The LLS classification by Oxford is considered full and widely used.

Since the introduction of LLSs there have been numerous studies. For example, J. O'Malley et al (1990) found that strategies employed in classrooms varied greatly. Griffiths and Parr (2001) reported that among SILL (the strategy inventory for language learning) the most frequently used in New Zealand for adult ESL learners were social and metacognitive strategies. Another study carried out by Hong-Nam and Leavell (2006) proved that metacognitive strategies were reported as the most

frequently used by intermediate level students.

Individual learners employ different LLSs. Maximum efficiency is achieved when they match with classroom ones. Here the influence of the teacher is crucial. In addition, learning lexis is an association-based process influenced by a number of factors. Oxford lists "motivation, the language learning environment, learning style or personality type, gender, culture or national origin, career orientation, age, and the nature of the language task" (Oxford, 2001, p. 170–171).

Therefore, learning strategies are one of the main factors in determining how effectively students learn a foreign language. Understanding the essence of learning strategies for the formation of foreign language communicative competence of students can allow teachers to identify a set of the most appropriate systems of exercises to improve the effectiveness of mastering a foreign language, its lexical composition. Among the learning strategies for mastering foreign vocabulary, it is very difficult to identify the most effective. It can be argued that a combination of several strategies can increase the effectiveness of learning and mastering foreign language knowledge, skills and abilities.

Finding effective ways of learning foreign languages has been in focus. Despite the fact that language learning strategies were introduced several decades ago, there are ongoing researches dedicated to their overview (Lessard-Clouston, 1997), frequency (Chang, 2003), gender dependency (Shi, 2015), use in different settings and countries, by different groups of students (e.g. from preschoolers to advanced students) and others.

Despite the fact that some discussions in the literature relate to using direct LLS at different levels of English learning, empirical evidence in Ukrainian universities is lacking.

Purpose of the article. This study was designed to determine effectiveness of direct language learning strategies to form students' lexical competence.

Methods and methodology of research

The experimental and research work was held at the Municipal Establishment 'Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy' of the Kharkiv Regional Council during the autumn semester

(September–November, 2021). To investigate the changes in English lexical competence by utilizing direct LLS, the present study analyzed the third-year students of the Department of Pedagogy and Psychology, the Chair of Ukrainian Linguistics, Literature and Methods of Teaching. At the time of the data collection, they were in the fifth semester of the four-year bachelor program. All the participants gave the written consent on taking part in the pedagogical experiment.

In the 2021–2022 academic year, there were 23 third-year students. They are future teachers of the Ukrainian language and literature with the additional specialization of teaching English. According to the program, they were taught several English courses in the fifth semester, including Practical Course of English, Theoretical Course of English, and Methods of Teaching English. Each course included one class of two academic hours every week. The experiment was held within the Practical Course of English curriculum. Since the first semester, the students were divided into two subgroups for the course. The learning achievements of both subgroups were largely on the same level. Therefore, the first subgroup of 12 students was chosen to be EG, while the second was CG with 11 students. The EG participants were taught with implementing direct LLS, while those of the CG were taught in a traditional way.

Data Collection and Analysis

The experiment program envisaged fulfilling the following tasks: to determine the primary level of formed English lexical competence of the students, to check the effectiveness of using direct LLS when forming English lexical competence by means of developed sets of exercises, and to evaluate the experiment results.

The program of the pedagogical experiment was realized at three stages: confirmatory, formative and control. During the confirmatory stage, the level of formed English lexical competence was evaluated. The formative stage was about implementing a set of direct LLS in order to form a high level of English lexical competence. At the control stage, the obtained results were analyzed to determine efficiency of using direct LLS when forming English lexical competence of students.

Results. At the confirmatory stage, the

students of EG and CG were offered a test on the recently mastered topic Health in order to define the level of formed English lexical competence at the beginning of the experiment.

The following levels were defined: high, medium and low. Within the ECTS grading scale, the levels were distributed in the following way: high – A (90–100), medium – B and C (89–81 and 80–74), and all other levels corresponded to low.

In order to test the research hypothesis, the formative stage of the experiment was organized and carried out, aimed at increasing the level of English lexical competence utilizing direct LLS, namely cognitive, memory-related, and compensation strategies. Therefore, the classes of EG were planned and taught accordingly. It should be noted that choosing an appropriate set of exercises was key. In general, all exercises were grouped to focus on 1) memorizing new vocabulary, meaning, pronunciation and grammatical peculiarities, 2) forming combinations.

According to the curriculum, the exercises for class and individual work were on the units In the spotlight and Good citizens. The following methods and techniques were used:

1. Tasks on grouping vocabulary

1.1. Please arrange the words into two columns Participants and Organizers. Explain your choice:

Presenter, contestant, producer, judge, singer, producer, competitor, artist, band.

1.2. Complete the table with the necessary parts of speech.

<i>Verb</i>	<i>Noun</i>	<i>Noun (person)</i>
<i>Example: to donate</i> <i>imimaginebro</i> <i>adcast</i>	<i>donation</i>	<i>do</i> <i>nator</i>
_____	<i>audition</i>	—
<i>to help</i>	_____	—
_____	_____	<i>frie</i> <i>nd</i>
_____	<i>appreciation</i>	—
<i>to employ</i>	_____	—
_____	<i>engagement</i>	—

The technique can help students summarize

vocabulary. It is also efficient for revising and enhancing vocabulary, developing associative thinking and pinpointing lexical connections by grouping words according to grammatical forms, particular classes, etc.

2. Semantization with synonyms, antonyms or homonyms

2.1. Make pairs of base and extreme adjectives, e.g. tired-exhausted, little-tiny, etc.

2.2. Think of synonyms for the phrasal verbs: to come up with, to keep up with, to come across, to get to well with.

The method of semantization using synonyms or antonyms stimulates better memorization of English words, broadens vocabulary, creates associations, etc.

Storytelling

Create a story about a famous place (e.g. a palace, a bridge, etc.) in the Passive using the given words.

to locate, to construct, to use, to find, to neglect, to knock down.

The method of storytelling develops logical thinking, imagination and fantasy, as well as helps to better remember thematically related vocabulary.

Memorization methods included phonetic, lexical and autobiographical associations. Each home assignment had a task to learn a word group from the vocabulary bank available after units in the student's book, e.g. society and politics, charity, etc. Moreover, in the workbook, students can write a mother tongue equivalent for unit vocabulary.

Compensation strategies were also utilized in the experiment. Students practised using clichés when there could be difficulties in understanding conversation exchanges. They were given phrases grouped by formality (only a few examples are offered below):

1) What to say when you don't understand someone

– short formal sentences: Pardon?, I beg your pardon?

– longer formal sentences: I'm sorry, I'm afraid I don't follow you/I didn't catch that. Excuse me, could you repeat please? Could you say it again? Would you mind speaking more slowly?

– informal: Sorry? / Sorry, what?

– more informal: Huh? What?

– slang: Come again? / Pass that by me again?

– idioms: I can't make head nor tail of what you're saying / This is all Greek to me / Sorry this is as clear as mud to me.

2) What to say when someone doesn't understand you: That is (to say).../ I mean that.../ What I mean is.../ In other words...

The use of compensation strategies when learning English vocabulary helps students do lexical exercises that require dictionaries and reference books to find unknown lexis, to check collocations, to develop skills to replace similar vocabulary, to paraphrase opinions, etc.

During English lessons, students were offered the following exercises based on compensatory strategies:

3). Find in the text and write down the words based on the definitions below (from the Longman dictionary). Look at the example.

a) Pleasure you feel when you realize something is good, useful, or well done – Appreciation

b) The condition of having a paid job

c) Something that you get because you have done something good or helpful or have worked hard

d) An agreement between two people to marry, or the period of time they are engaged

4). Underline the term you think proper in the given context (note the word store of Unit 8).

a) Good, bad, great at / in something. b Help sb out / in

c) Give somebody a hand / an arm

5). Explain the meanings of the phrasal words below

a) to live up to something

b) to get into

During the experiment, cognitive strategies were also utilized. To practice speaking patterns or grammar construction students had to do such tasks as:

6). Make your own sentences using the patterns. Tell about your skills and interests.

_____ *isn't my thing at all. I am really good at_____.*

I'd rather draw a landscape today. I'm really

into volunteering.

7). Suggest proper Ukrainian equivalents to the English phrases below:

Make sb's day, hold sth against your ear, white noise, put hands over ears.

8). Make as many sentences using the Passive as possible. Tell about a mysterious experience. *Last night I had a dream. I was sleeping and then I felt I was being dragged. My mouth was shut and my eyes were covered with a cloth...*

The above listed and other tasks were offered to the students from EG when they were studying the units *In the spotlight* and *Good citizens*. To determine the impact of utilizing direct LLS on the formation of English lexical competence and their effectiveness, the authors created the end-of-the-experiment test on the studied vocabulary of the two units. The same test was given to both EG and CG. The aim was to check whether there was an increase in the formed lexical competence of the students from EG and CG. The results are available in table 1.

Note: H – high, M – medium, L – large.

It can be seen from the table above that there is a difference between the formed lexical competence of EG and CG. During work in class and at home with a focus on direct English LLS, there was a noticeable improvement of lexical competence in EG in comparison with CG when writing the end-of-the-experiment test. The changes were even more significant when contrasting the data from the confirmatory stage. This implies that utilizing direct learning strategies in mastering English has a positive influence on students' achievements.

Discussion. The teachers in EG noted an increase in students' interest in English and general in-class performance. Analysing different tasks, there were more cases of using active vocabulary both in oral (listening, speaking) and written (reading, writing) speech. Students themselves pointed out that more efforts to memorize new vocabulary and grammar patterns were helpful. They also reported better understanding and ease of using new words, especially idioms, phrasal verbs and collocation.

Conclusion. This study has so far indicated that utilizing direct language learning strategies has a positive influence on forming English lexical competence of students. Students from the EG showed better results during the initial and end-of-the-experiment checks in comparison with those from the CG. A system of practical tasks based on direct learning strategies received positive feedback from the EG participants. It can be concluded that the formation of students' lexical competence by utilizing direct LLS is more efficient. For further research, it would be useful to study indirect LLS as well as encourage learner reflection on LLS use.

Table 1

The results of the confirmatory and control stages during the experimental verification of formed English lexical competence

Indicator		EG (12 students)			CG (11 students)		
		At the beginning of the experiment	At the end of the experiment	Growth rate	I check	II check	Growth rate
Formed English lexical competence	H	8,3	16,7	+8,4	18,1	18,1	-
	M	41,7	58,3	+16,6	36,4	46,5	+10,1
	L	50	25	-25	46,5	36,4	-10,1

References

- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies. A psychological analysis of second-language use*. Oxford : Basil Blackwell (eng).
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language: teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47 (eng).
- Chamot, A., Barnhardt, S. & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY : Addison Wesley Longman (eng).

- Chang, Y. (2003). Factors affecting language learning strategy choice: A study of EFL senior high school students in Taiwan : Texas A&M University (eng).
- Foreign languages for general and specialized educational institutions 1-4 classes (2018). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/inomezna-mova-poyasnyvalna-znz-sznz-1-4-klas-belyaeva-xarchenko-finalna-zv.pdf> (Access.: 15.01.2023) (ukr).
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (1997). Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop. Portsmouth, NH : Heinemann (eng).
- Kim, K. (2013). A study on the self-directed classroom learning in the university setting. *Modern English Education*, 14 (2), 189–212 (eng).
- Lee, J., & Heinz, M. (2016). English language learning strategies reported by advanced language learners. *Journal of International Education Research (JIER)*, 12(2), 67–76. <https://doi.org/10.19030/jier.v12i2.9629> (eng).
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. *The Internet TESL Journal*, 3, 1–16 (eng).
- Lin, W. N. (2011). Communicative Strategies in Second Language Acquisition: A Study of Chinese English Learners' Attitude and Reported Frequency of Communicative Strategies. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A429103&dswid=1455> (Access.: 15.01.2023) (eng).
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge : Cambridge University Press (eng).
- Oxford, R. (1990a). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know : Newbury House (eng).
- Oxford, R. (1990b). Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. In T.S. Parry & C.W. Stansfield (Eds.), *Language Aptitude Reconsidered* : Prentice Hall. 67–125 (eng).
- Oxford, R. (2001). Language learning strategies. In R. Carter & D. Nunan (Eds.). *Teaching English to speakers of other languages* : Cambridge University Press. 166–172 (eng).
- Razak, N., Ismail, F., Aziz, A. & Babikkoi, M. (2013). Assessing the Use of English Language Learning Strategies among Secondary School Students in Malaysia. *Social and Behavioral Sciences*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.266> (eng).
- Rubin J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. *Learner strategies in language learning*. NJ : Prentice-Hall, 1987 (eng).

ЗАСТОСУВАННЯ ПРЯМИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ МОВИ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ярослава Бельмаз, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри іноземної філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна, e-mail : yaroslava_belmaz@ukr.net

Оксана Горovenko, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри іноземної філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна, e-mail : oksanagorovenko7@gmail.com

Науково-методична стаття присвячена питанню стратегій вивчення мови. Досліджено різні підходи до визначення та класифікації навчальних стратегій вивчення мови. Автори статті зосереджені на застосуванні стратегій прямого навчання в процесі викладання англійської мови. Метою цього дослідження було довести ефективність стратегій прямого вивчення мови для формування лексичної компетентності здобувачів освіти.

У статті зазначено, що правильне вживання лексики та насичений словниковий запас – головний ключ до іншомовного спілкування. Тому актуальним завданням сьогодення є пошук ефективних шляхів опанування іноземних мов та їхнього лексичного складу. Саме навчальні стратегії здатні допомогти людині сформувати комунікативну компетенцію належного рівня, набутти відповідних мовленнєвих навичок та опанувати іншомовну лексику. Тому пошук ефективних

навчальних стратегій – це одна з найважливіших складових сучасної системи навчання. У статті представлені методи та прийоми, які використовуються в процесі формуючого експерименту.

Програма експерименту передбачала виконання таких завдань: визначити первинний рівень сформованості англійської лексичної компетентності здобувачів вищої освіти, перевірити ефективність використання стратегій прямого навчання при формуванні лексичної компетенції за допомогою розроблених комплексів вправ та оцінити результати експерименту. Програма реалізовувалась у три етапи: констатуючий, формувальний та контрольний. Під час констатуючого етапу оцінювався рівень сформованої англійської лексичної компетентності. Формуючий етап стосувався застосуванню набору прямих навчальних стратегій з метою формування високого рівня досліджуваної компетентності. На контрольному етапі проведено аналіз отриманих результатів з метою визначення ефективності використання прямих навчальних стратегій під час формування англійської лексичної компетентності здобувачів освіти.

Результат показує, що стратегії прямого навчання у викладанні англійської мови позитивно впливають на досягнення здобувачів освіти. Висновки авторів також підтверджують, що система практичних завдань на основі прямих навчальних стратегій вивчення мови отримала схвальні відгуки учасників експерименту.

Ключові слова: стратегії вивчення мови, прямі стратегії, когнітивна стратегія, стратегія, пов'язана з пам'яттю, стратегія компенсації.

Авторський внесок кожного із співавторів: Бельмаз Я. М. – 50 %, Горовенко О. А. – 50 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 12.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 01.03.2023

Унікальність тексту 90 % (Unicheck ID1014999055)

© Бельмаз Ярослава Миколаївна, Горовенко Оксана Анатоліївна, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-17>

УДК 37.012:001.891(045)

Галина Юріївна Гудачок

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5949-7299>

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальність 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

Мукачівський державний університет

м. Ужгород, Україна

hudachok99y@gmail.com

ФЕНОМЕН ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У науково-оглядовій статті розкрито сутність на структуру прогностичної компетентності; презентовано бачення авторки щодо алгоритмізації формування прогностичної компетентності вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти. Цей алгоритм включає шість етапів, кожний з яких якісно впливає на розвиток складових компетентності майбутнього вчителя початкових класів, як-от: (1) ознайомлення з теоретичними основами прогнозування, (2) освоєння практичних методів прогнозування, (3) використання прогнозування в освітньому процесі, (4) оцінка та аналіз ефективності прогнозування, (5) практична реалізація прогнозів у професійній діяльності, (6) тривале систематичне підвищення рівня компетентності в

галузі прогнозування.

Ключові слова: прогностична компетентність, прогноз, прогнозування, компетентність, компетенція, майбутній учитель початкових класів.

Вступ. Зростаюча складність та різноманітність вимог до вчителів початкових класів у сучасному світі ставлять перед ними нові виклики. Вчителі повинні мати не тільки глибокі знання з різних освітніх галузей початкової освіти, володіти педагогічними технологіями, а й уміти передбачати наслідки та результати, впливати на майбутні дії, вміти планувати освітню діяльність та комфортне освітнє середовище, передбачати освітні результати та будувати систему їхнього досягнення. Відповідно, нагальним в умовах сьогодення є формування прогностичної компетентності у сучасних учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти. Вирішення цього завдання є важливим для педагогічної науки та практики. Професійна педагогічна діяльність сучасного вчителя початкових класів передбачає розв'язання безлічі конкретних педагогічних завдань, які потребують розвинутих здатностей до творчої інноваційної активності, самокритичності, уміння здійснювати самоаналіз роботи, прогнозувати тощо (Борисов, Лупінович, 2020).

Про важливість передбачення освітніх результатів, формування навичок прогнозування висловлювалося чимало педагогів. Зокрема, Т. Веретенко (2012) наголошує, що для кваліфікованого вирішення сучасних педагогічних та освітніх викликів педагог повинен володіти низкою компетентностей, серед яких чільне місце посідає прогностична (Веретенко, 2012).

Аналіз наукової літератури дозволив виявити чисельні дослідження феномену прогностичної компетентності: А. Бунас (2015) досліджено прогностичну компетентність як соціально значущу властивість особистості, характеризує процес формування прогностичної компетентності особистості в умовах освітнього закладу; Т. Веретенко (2012) проаналізовано процес формування зазначеної компетентності в соціальних педагогів; А. Кінешевою та Т. Постолян (2015) осмислено функціонально-змістову модель та педагогічні умови формування прогностичної компетентності

магістрів початкової освіти засобами інформаційних технологій; В. Глядуш (2019) охарактеризовано формування діагностико-прогностичної компетентності фахівця спеціальної освіти; Д. Пузіковим (2018) розглянуто процес формування прогностичної компетентності учителів засобами вивчення методичної літератури; вимоги до сформованості прогностичної компетентності здобувачів освіти розкрито М. Севастюк (2001), Л. Сущенко (2023) актуалізовано питання розвитку прогностичної компетентності у майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти тощо. Незважаючи на чималу кількість різноманітних наукових досліджень феномену прогностичної компетентності, зокрема її характеристик для сучасного вчителя, проблема розбудови системи розвитку прогностичної компетентності майбутніх фахівців в умовах закладу вищої освіти продовжує зберігати актуальність. Ми впевнені, що особливо затребуваним сьогодні є осмислення змісту та сутності прогностичної компетентності сучасного вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти та пошук шляхів удосконалення системи розвитку у майбутніх фахівців цієї спеціальності всіх складових прогностичної компетентності, чому ми і присвятили своє дослідження.

Мета: конкретизувати феномен прогностичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті сучасних швидкозмінюваних соціокультурних процесів.

Методи дослідження: аналіз філософської, психологічної та педагогічної науково-методичної літератури з проблеми дослідження, систематизація наукових літературних джерел, узагальнення.

Дефініції термінів «прогноз» та «прогнозування». Суміжними до ключового поняття нашого дослідження «прогностична компетентність» є такі поняття, як: «прогноз», «прогнозування» та «компетентність», «компетенція». Проаналізуємо їх задля виявлення сутнісних ознак ключового терміну та

осмислення сучасних характеристик досліджуваного феномену.

«Прогноз – передбачення на основі наявних даних напряму, характеру й особливостей розвитку та закінчення явищ і процесів у природі й суспільстві» (*Словник української мови*, 1977). У «Сучасному тлумачному психологічному словнику» прогнозування розглядається як «передбачення майбутнього, засноване на імовірнісній структурі минулого досвіду та інформації про наявну ситуацію» (Шагар, 2007). У «Філософському енциклопедичному словнику» прогнозування трактується як аналіз та наукове передбачення майбутніх станів і тенденцій розвитку соціальних чи природних явищ, обґрунтована інформація про якісні і кількісні характеристики процесів, що передбачаються (Шинкарук, 2002). Таким чином, у довідковій літературі філософського, психологічного та педагогічного спрямування термін «прогнозування» розкривається як передбачення майбутніх дій, впливу, особливостей розвитку; ключовою ознакою прогнозування є майбутній передбачуваний результат.

Укладачі посібника «Прогнозування соціально-економічних процесів» сутність поняття «прогнозування» визначають так: «Процес розробки прогнозів на основі аналізу тенденції і закономірностей розвитку об'єкта (процесу). А під прогнозом розуміють імовірне, науково обґрунтоване міркування про можливий стан об'єкта (процесу) у майбутньому або альтернативних шляхів і строків досягнення певних результатів». Укладачі посібника схиляють свою думку до того, що прогнозування – процес передбачення майбутнього результату, дій, стану діяльності чи особистості, який відбувається для попередження майбутніх дій впливів (Галушак, Галушак, Кужда, 2021, с. 8). Прогнозування є складним процесом, який дає можливість визначати складники перспективного розвитку явища, події, ситуації чи будь-якого іншого об'єкта.

Отже, поняття «прогноз» і «прогнозування» мають схожість звучання, проте вживаються по-різному, адже прогноз – це передбачення майбутніх подій на основі аналізу

наявних даних і тенденцій, а прогнозування – це процес створення таких прогнозів. Прогнозування у освіті дає можливість педагогам припускати очікувані результати навчання, виховання та розвитку дитини, а також привести ці вкрай важливі процеси у відповідність до ситуацій у необхідний стан та систему.

Ґрунтуючись на розглянутих вище визначеннях, сформуємо власне тлумачення поняття «прогнозування вчителя початкових класів». Це поняття будемо розглядати як необхідний та невід'ємний складник діяльності вчителя початкових класів, який поєднує у собі сукупність освітньо-прогностичних знань, а також вміння та навички впливати на результат освітнього процесу відповідно до сформульованого прогнозу, здійснювати систематичні наукові дослідження, спрямовані на отримання, збір та обробку достовірної інформації задля реалізації освітньої прогнозованої мети, дослідження можливих змін та перетворень на шляху отримання бажаного результату.

Дефініції термінів «компетентність», «компетенція», «компетентність вчителя початкових класів». Компетентність розглядаємо як інтегративне особистісне утворення, яке включає в себе взаємозв'язок знань, умінь, навичок, системи відносин та поведінки, особистісних та моральних якостей й ціннісних орієнтацій. Компетентність доцільно характеризувати «як готовність майбутнього вчителя початкових класів на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог і стандартів...» (Сафронова, 2014). Відповідно до цієї думки дослідниці підмітимо, що компетентність поєднує в собі теоретичні знання та відтворення їх на практиці, здобуття багажу досвіду й вдосконалення своєї майстерності, яка в сукупності забезпечує кінцевий ефективний результат. Тут доречно зауважити, що компетентність майбутнього фахівця характеризується його вмінням знаходити вихід із будь-яких ситуацій не тільки з використанням великої кількості інформації, але й за допомогою своєї майстерності, творчості, багажу знань та

наявності професійно спрямованих знань, умінь і навичок. Крім цього, компетентність майбутнього учителя молодших класів характеризується наявністю знань, вмінь, навичок задля ефективного виконання професійної діяльності, володіння сучасними та інноваційними методиками викладання та якісного застосування їх на практиці.

Поняття «компетенція» словник української мови розглядає як «добру обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи тощо». Відповідно, компетентною є та особистість, яка «має достатні знання в якій-небудь галузі; яка з чим-небудь добре обізнана; тямуща; яка ґрунтується на знанні; кваліфікована» (*Словник української мови, 1977*).

Зазначені поняття ми не можемо ототожнити, проте вони чітко виділяють ключові моменти, які для людини-професіонала є вкрай важливими, – це досвід, знання, вміння та навички, як спеціальних наук, так і загальна обізнаність людини. Тобто компетентна особистість – це та, яка володіє професійним знаннями своєї діяльності, творчою майстерністю, обізнаністю, життєвим та професійним досвідом, а також професійними навичками та вміннями.

Прогностична компетентність вчителя початкових класів ґрунтується на знаннях педагогічних процесів, психології, вікового та особистісного розвитку особистості, філософських поглядах та утворює єдину систему методів, засобів та впливу на майбутній результат. Сформованість у вчителя *прогностичних вмінь* дозволить передбачити вчинки дитини, ситуацію, у якій вона опиниться, та розв'язок проблемної ситуації, чим сприятиме інтегруванню дитини в освітній процес. Також сформовані прогностичні вміння допоможуть учителю висувати мету та завдання будь-якої діяльності, орієнтуватись на досягнення освітнього результату, правильно добирати методи та засоби здійснення діяльності, передбачати результати, враховувати можливі негативні наслідки, відхилення від заданої мети чи стандартів, визначати етапи діяльності, розраховувати час, сили та методичне

забезпечення для виконання педагогічної діяльності, планування різних видів робіт з учнями.

Прогностична компетентність педагога у Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) визначається як здатність прогнозувати результати освітнього процесу та здатність планувати безпосередньо освітній процес, тобто прогностична компетентність вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти розглядається як здатність прогнозувати, планувати освітній процес, безпечно освітнє середовище, а також результати навчання дітей, ґрунтуючись на сукупності прогностичних знань, вмінь і навичок.

Прогностичні знання, прогностичні вміння та прогностичні навички як структурні компоненти прогностичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Що ж до структури прогностичної компетентності, то її ключовими компонентами визначаємо: прогностичні знання, вміння та навички (*Професійний стандарт, 2020*).

В «Енциклопедії сучасної України» зазначається, що «знання – сукупність відомостей, набутих у процесі повсякденного досвіду, навчання та спеціальних способів дослідження» (Лісовий, 2010). Поняття «знання» можемо трактувати як обізнаність, накопичений досвід стосовно певного виду діяльності, розуміння специфіки тієї чи іншої діяльності, розуміння фактів та накопиченої інформації. *Прогностичні знання* майбутнього вчителя характеризуються його розумінням специфіки прогнозування, змісту прогностичної діяльності, оволодіння теоретичними основами прогностики, визначення етапів та дій під час прогнозування, розуміння та концентрування на правильності виділення кінцевого й очікуваного результату, розуміння дій під час прогнозування, чітке бачення дій та заходів, спрямованих на утворення майбутнього результату, аналіз прогностичної літератури та її синтез, засвоєння алгоритму прогнозування, суті прогностичних

умінь та навичок, усвідомлення та виокремлення найефективніших способів і методів прогнозування, цілісне уявлення про систему прогностики (Севастюк, 2001).

Шляхами передачі прогностичних знань можуть бути: інтерактивне викладання педагогічних дисциплін; активізація самопідготовки майбутнього фахівця; використання ІКТ; застосування інтерактивних, групових, колективних методів та засобів навчання; перегляд вебінарів; прийняття участі у конференціях для збагачення власного досвіду та потенціалу; участь у круглих столах, практикумах та експериментальних групах тощо.

На наше переконання, у процесі здобуття прогностичних знань, зокрема, поступово формуються прогностичні вміння. У «Словнику української мови» (1977) зазначається, що «уміння – це добути на основі досвіду знання, здатність належно робити що-небудь». Також уміння можемо характеризувати як майстерність у виконанні діяльності, яка виробилась шляхом накопичених знань і досвіду та відпрацьованих навичок. *Прогностичні вміння* розглядаємо як систему передбачення майбутнього результату, внесення коректив та змін на шляху до його досягнення, вміння бачити майбутні обставини, аналізувати отримані дані та інформацію з метою отримання очікуваного результату. У свою чергу, прогностичні вміння включають: інтелектуальні вміння, вміння моделювати, вміння проєктувати.

У процесі розширення досвіду реалізації прогностичної діяльності формуються навички прогнозування. Поняття «навичка» розглядаємо як дія, певні компоненти якої, у разі повторення, стали автоматизованими. Навички формуються у ході здобуття досвіду та виконання вправ, тобто, коли майбутній учитель початкових класів діє за чітким алгоритмом щодо прогнозування результату, з часом у нього формуються навички, які виконуватимуться автоматично.

Алгоритм формування прогностичної компетентності у майбутніх учителів початкових класів у процесі їхньої фахової підготовки:

1. Ознайомлення з теоретичними основами прогнозування. Майбутнім учителям початкових класів необхідно ознайомитися з

основними теоретичними поняттями та методами прогнозування, такими, як: аналіз тенденцій, метод експертних оцінок, моделювання, сценарний аналіз, форсайт та інші.

2. Освоєння практичних методів прогнозування. На цьому етапі здобувачам вищої освіти потрібно набути навичок використання практичних методів прогнозування. Для цього можуть застосовуватися різні методи навчання: розв'язування прикладних задач, проведення досліджень, прогнозування на реальних прикладах тощо.

3. Використання прогнозування в освітньому процесі. Майбутнім учителям початкових класів потрібно зрозуміти, як застосовувати методи прогнозування в освітньому процесі з метою його покращення, забезпечення ефективної організації навчальної діяльності, а також підвищення якості освіти.

4. Оцінка та аналіз ефективності прогнозування. Здобувачам потрібно вчитися оцінювати ефективність методів прогнозування та аналізувати їхні результати. Для цього необхідно набути навичок статистичного аналізу даних, економетрії та інших методів оцінки результатів прогнозування.

5. Практична реалізація прогнозів у професійній діяльності. Здобувачам потрібно практично застосовувати здобуті знання та навички прогнозування у своїй професійній діяльності. Наприклад, вони можуть розробляти конспекти уроків з урахуванням прогнозів розвитку освітнього процесу, аналізувати результати навчальної діяльності для вдосконалення методів та технологій навчання, визначати перспективи розвитку своєї професійної діяльності з урахуванням тенденцій ринку праці тощо.

6. Постійне підвищення рівня компетентності в галузі прогнозування. На останньому етапі майбутні фахівці мають прагнути до постійного розвитку своєї компетентності в галузі прогнозування, оскільки ця галузь постійно розвивається та змінюється. Для цього вони можуть вчитися новим методам прогнозування, вдосконалювати свої навички статистичного аналізу даних, вивчати сучасні технології та інструменти прогнозування тощо.

Формування прогностичної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів потребує поєднання теоретичних знань та практичних навичок, а також практичної реалізації отриманих знань у професійній діяльності та постійного підвищення рівня компетентності в галузі прогнозування, тому процес формування прогностичних знань, умінь та навичок повинен бути систематичним та цілеспрямованим.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У ході проведеного теоретичного дослідження ми прийшли до таких висновків:

1. Прогностична компетентність майбутніх учителів початкових класів є важливою складовою їхньої професійної компетентності. Вона включає здатність учителя передбачати можливі результати навчання учнів і вчасно коригувати свою роботу. Прогностична компетентність вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти розглядається як здатність прогнозувати, планувати освітній процес, безпечно освітнє середовище, а також результати навчання дітей, ґрунтуючись на сукупності прогностичних знань, вмінь і навичок.

2. Прогностичні знання майбутнього вчителя характеризуються його розумінням специфіки прогнозування, змісту прогностичної діяльності, оволодіння теоретичними основами прогнозики, визначення етапів та дій під час прогнозування, розуміння та концентрування на правильності виділення кінцевого й очікуваного результату, розуміння дій під час прогнозування, чітке бачення дій та заходів тощо.

3. Прогностичні вміння майбутнього вчителя молодших класів розглядаємо як систему передбачення майбутнього результату, внесення коректив та змін на шляху до його

досягнення, вміння бачити майбутні обставини, аналізувати отримані дані та інформацію з метою отримання очікуваного результату. Прогностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів, що систематично здійснюється за чітким алгоритмом сприяє поступовому формуванню у нього автоматизованих прогностичних навичок.

4. Алгоритм формування прогностичної компетентності має включати шість етапів, кожний з яких якісно впливає на розвиток складових компетентності майбутнього вчителя початкових класів, як-от: (1) ознайомлення з теоретичними основами прогнозування, (2) освоєння практичних методів прогнозування, (3) використання прогнозування в освітньому процесі, (4) оцінка та аналіз ефективності прогнозування, (5) практична реалізація прогнозів у професійній діяльності, (6) постійне підвищення рівня компетентності в галузі прогнозування.

5. На процес формування прогностичної компетентності майбутніх учителів початкових класів впливають різні фактори: їхня обізнаність з психології, педагогіки, методик навчання, практичний досвід роботи з учнями початкової школи, а також внутрішні мотиви особистості, прагнення до самореалізації та самовмотивованість.

Перспектива подальшого дослідження полягає у вивченні зарубіжного досвіду формування прогностичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, у аналізі навчально-методичного та технологічного забезпечення формування прогностичної компетентності майбутніх учителів початкових класів та розробці методики організації експериментального дослідження з формування прогностичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Література

- Борисов В. В., Лупінович С. М. Дослідження взаємозв'язку рівнів рефлексійності з показниками самоактуалізації майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 1(2). С. 101–111. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-10>
- Бунас А. А. Прогностична компетентність як соціально значуща властивість особистості при прояві

- схильності до ризикованої поведінки. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2015. Т. 19. № 2. С. 52–61.
- Веретенко Т. Г. Формування компетентностей майбутніх соціальних педагогів в процесі професійної підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2012. № 104. С. 60–62.
- Галушак М. П., Галушак О. Я., Кужда Т. І. Прогнозування соціально-економічних процесів: навчальний посібник для економічних спеціальностей. Тернопіль : ФОП Паляниця, 2021. 160 с.
- Гладуш В. Формування діагностико-прогностичної компетентності магістра спеціальної освіти. *Науково-практичний журнал: Україна. Здоров'я нації*. 2019. № 2. с. 7.
- Лісовий В. С. Знання. *Енциклопедія Сучасної України* / Ред. кол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.]; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2010. URL : <https://esu.com.ua/article-16856> (Дата звернення: 18.01.2023).
- Постоян Т., Кінешова А. Педагогічні умови формування прогностичної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 7(51) . С. 124-130.
- 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 Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України №2736 від 23.12.2020.* URL : <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (Дата звернення: 15.11.2022)
- Пузіков Д. Навчально-методична література як засіб формування прогностичної компетентності сучасного вчителя. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. № 21. С. 358–371.
- Сафронова Г. В. Поняття «професійна компетентність» у науковій літературі. *Науковий огляд*. 2014. № 6(7). С. 131–137.
- Севастюк М. С. Формування прогностичних знань та вмій у студентів педагогічних факультетів (Спеціальність «Початкове навчання»): автореф. ...канд. пед. Наук : 13.00.09. / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. 2001. 15 с.
- Словник української мови: в 11 томах. Том 8. 1977. С. 152. URL : <http://sum.in.ua/s/proghno> (Дата звернення: 18.01.2023).
- Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
- Шагар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : ПРАПОР. 2007. 372 с.
- Sushchenko L. Actualities of the problem of the formation of predictive activities of future pre-school teachers. *Pedagogy and Education*. 2023. № 140. С. 163–165. URL : <https://www.dstu.dp.ua/Portal/Data/7/15/7-15-kl100.pdf> (Дата звернення: 15.11.2022)

References

- Borysov, V. V., Lupinovich, S. M. (2020). The study of the relationship between the levels of reflexivity and indicators of self-actualization among future primary school teachers in higher education institutions. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal: Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(2). 101–111. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-10> (ukr).
- Bunas, A. A. (2015). Prognostic competence as a socially significant property of an individual when showing a tendency to risky behavior. *Bulletin of Odessa National University. Psychology*. Vol. 19. No. 2. 52–61 (ukr).
- Constant, T. & Kineshova, A. (2015). Pedagogical conditions for the formation of prognostic competence of

- future Masters of primary education. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. Iss. 7(51). 124–130 (ukr).
- Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes (1977). Vol. 8, 152. <http://sum.in.ua/s/proghno> (date of access: 18.01.2023) (ukr).
- Halushchak, M. P., Halushchak, O. Ya. & Kuzhda, T. I. (2021). Forecasting socio-economic processes: a study guide for economic majors : Entrepreneur Palianytsia (ukr).
- Hladush, V. (2019). Formation of diagnostic and prognostic competence of Masters of special education. *Scientific and Practical Journal: Ukraine. Health of the nation*. Iss. 2. 7 (ukr).
- Lisovyi, V. S. (2010). Knowledge. *Encyclopedia of Modern Ukraine* / Ed. : I. M. Dziuba, A. I. Zhukovskiy, M. H. Zhelezniak [et al.] <https://esu.com.ua/article-16856>. (ukr).
- Professional standard for the professions «Teacher of primary classes of a general secondary education institution», «Teacher of a general secondary education institution», «Teacher of primary education (with junior specialist diploma)». Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine No. 2736. (2020). <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (ukr).
- Puzikov, D. (2018). Educational and methodical literature as a means of forming prognostic competence of a modern teacher. *Problems of Contemporary Textbook*. Iss. 21. 358–371 (ukr).
- Safronova, H. V. (2014). The concept of «professional competence» in scientific literature. *Scientific Review*. № 6. 131–137 (ukr).
- Sevastiuk, M. S. (2001). Formation of prognostic knowledge and skills in students of pedagogical faculties (Specialty «Initial Education»): abstract of thesis for the degree of Candidate of Ped. Sciences : 13.00.09. : National Pedagogical Dragomanov University (ukr).
- Shahar V. (2007). Modern explanatory psychological dictionary : PRAPOR Publishing. (ukr).
- Shynkaruk V. I. (Ed.) (2002). Philosophical encyclopedic dictionary: encyclopedia / NAS of Ukraine, H. Skovoroda Institute of Philosophy: Abrys Publishing (ukr).
- Sushchenko, L. (2023). Actualities of the problem of the formation of predictive activities of future pre-school teachers. *Pedagogy and Education*. № 140. С. 163–165 (eng).
- Veretenko, T. H. (2012). Formation of competences of future social teachers in the process of professional training. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*. № 104, 60–62 (ukr).

PHENOMENON OF PROGNOSTIC COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN SCIENTIFIC LITERATURE

Halyna Hudachok, post-graduate student obtaining the third (educational and scientific) level of higher education in Specialty 015 "Vocational education (by specialization)", Mukachevo State University, Uzhhorod, Ukraine, e-mail : hudachok99y@gmail.com

Prognostic competence of future primary school teachers is an important component of their professional competence. It includes the teacher's ability to predict possible learning outcomes of students and adjust their work in time. Prognostic competence of a teacher of primary grades of a general secondary education institution is considered as the ability to predict and plan educational process, safe educational environment, as well as the results of children's learning, based on a set of prognostic knowledge, skills and abilities.

The prognostic knowledge of future teachers is characterized by their understanding of the specifics of forecasting, the content of forecasting activity, mastering the theoretical foundations of forecasting, determining the stages and actions during forecasting, understanding and concentrating on the correctness of selecting the final and expected result, understanding actions during forecasting, a clear vision of actions and events, etc.

We consider the prognostic skills of the future teacher of junior grades as a system of predicting the future result, making corrections and changes on the way to its achievement, the ability to see future

circumstances, analyze the received data and information in order to obtain the expected result. The prognostic activity of a future primary school teacher, which is systematically carried out according to a clear algorithm, contributes to the gradual formation of automated prognostic skills. The algorithm for the formation of prognostic competence should include six stages, each of which qualitatively affects the development of the components of the competence of future primary school teachers, such as: (1) familiarization with the theoretical foundations of forecasting, (2) mastering practical methods of forecasting, (3) using forecasting in the educational process, (4) evaluation and analysis of forecasting effectiveness, (5) practical implementation of forecasts in professional activities, (6) constant improvement of the level of competence in the field of forecasting.

The process of formation of prognostic competence of future primary school teachers is influenced by various factors: their knowledge of psychology, pedagogy, teaching methods, practical experience of working with elementary school students, as well as the internal motives of the individual, the desire for self-realization, and self-motivation.

Key words: prognostic competence, forecast, forecasting, competence, future primary school teacher.

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 31.03.2023

Унікальність тексту 90,5 % (Unicheck ID1015484993)

© Гудачок Галина Юріївна, 2023

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-16>

UDC: 378.147

Walery Okulicz-Kozaryn

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6486-1369>

Dr. habil. of Social Sciences,

Professor at the Department of Social Sciences and Informatics

National Louis University

Nowy Sacz, Poland

wokulicz-kozaryn@wsb-nlu.edu.pl

IS ARTIFICIAL INTELLIGENCE A THREAT TO THE QUALITY OF HIGHER EDUCATIONAL SERVICES?

The article is devoted to a very important modern problem – the growth of the quality of the higher educational services. The article highlights the situation in the market of the higher educational services with the participation of three players: the consumer of the educational services (students), the provider of the educational services (university teachers) and Artificial Intelligence. The definition of "Artificial Intelligence" is given in the article.

The aim of the article is to find the answer to the research question: is Artificial Intelligence a threat to the quality of the higher educational services?

The author used reliable and economically sound research methods. These were methods such as research of scientific sources; pedagogical observation and description of examples; modelling and forecasting, analysis and synthesis; designing a questionnaire for interviewing students. The author also used the capabilities of Artificial Intelligence in the process of designing the questionnaire to study students' opinions on the use of Artificial Intelligence for learning. A survey of students with verification of statistical hypotheses will give a practical answer to the research question.

The author analyzed the scientific views of scientists on the use of Artificial Intelligence in education

and, in particular, in higher education. Three examples of the use of Artificial Intelligence in the higher education services were analyzed for threats to the quality of the higher educational services.

Four hypothetical variants of the interaction of three players in the market of higher educational services were analyzed: the consumer of educational services (students), the provider of educational services (university teachers) and Artificial Intelligence. This was the theoretical answer to the research question: in two variants out of four (50%), there is a threat to the quality of the higher educational services.

Keywords: Artificial Intelligence, vocational training, educational services, quality of educational services, threats to the quality of educational services, consumer of educational services, provider of educational services.

Introduction. The definition "artificial intelligence" (AI) appeared in 1956, but today AI has become more and more popular due to increased data volume processing, improved algorithms and increased computer's power and memory. This refers to software technologies that force robots and computers to do human work (Sartori and Strazzer, 2020).

Artificial intelligence (Artificial intelligence, 2022) is:

- the science of using computers to do things that humans can do,
- the study and development of computer systems that perform tasks that previously required human intelligence.

Thus, Artificial Intelligence is a computer or computer system that performs any kind of intellectual work together with a person or instead of a person.

A computer can be embedded in a humanoid robot (*The Machine*, 2022; *A.I.*, 2001; *The Terminator*, 1984) or another device for solving intelligent problems (programmable calculator, taxi without a driver, cameras and facial recognition system).

A computer system (network) can function without an image that we see with our eyes (Scopus classification system; excel tables; Google search engine). One more example is Skynet network (*The Terminator*, 2003).

In this research, we study some aspects of the application of AI in higher education.

In the 70s, the belief in the possibilities of artificial intelligence was the belief that everything that is necessary for human intelligence can be formalized. Initially, artificial intelligence did not correspond with the initial human expectations

regarding pattern recognition and problem solving (Hubert, 1974).

A very important article of Wilson, Kuperman, Crawford, & Perez (1988) was about the first step in the construction of a human factor tool for evaluating artificial intelligence. The study of ratings showed that human expectations related to the educational aspects of AI were at the lowest importance ratings.

Today, the use of Artificial Intelligence is divided into approximately two directions for colleges and universities (Pence, 2019):

- Firstly, AI is used to analyze data collected in learning management systems and other academic data repositories to improve their using and storage the information.

- Secondly, these are programs that primarily concern the management of the educational institution. AI is used for marketing, recruitment of personnel, determining financial aid for students and employees, and answering frequently asked questions.

Artificial intelligence will create new challenges and new opportunities for teachers. Attempts to meet AI with the existing curriculum may be unsuccessful. Therefore, civilization may miss good chances to bring higher education to a new level (Pence, 2019).

The aim of the article is to find the answer to the research question: is Artificial Intelligence a threat to the quality of the higher educational services?

Object of research: Artificial Intelligence on the higher educational services market.

Subject of research: possible threats to the quality of higher education services from Artificial Intelligence.

Methods. The author used reliable and

economically sound methods. These were empirical methods: research of scientific sources; pedagogical observation and description of examples; modeling and forecasting, analysis and synthesis; designing a questionnaire for interviewing students.

In the research on the use of AI in higher education, the author used the capabilities of AI.

Examples of the use of AI in higher education according to Pence (2019).

The author's first experience in using AI was obtained in the early 90s. This was the first direction of using AI in universities (Pence, 2019). The author's results on the use of Artificial Intelligence for higher educational services were published for the first time in 1992.

It was the use of a computer program to test students' knowledge. The program worked this way:

Step 1. The student received 5 questions.

Each question had 5 possible answers. The responses were divided into three groups. One answer was correct. Two answers were almost correct, but not completely. And two of the answers were absolutely wrong.

Step 2. For the correct answer, the student received 1 point. For an almost correct option, the student received 0 points. For choosing the wrong option, the student received a negative mark. It was -1 (minus one) point. At the same time, the program wrote the answer from which group the student chose.

Step 3. The program gave the student the opportunity to answer before choosing the correct answer. If the student immediately gave the correct answer, he received 1 point for 1 question. If a student gave an incorrect answer or an almost correct answer, the program added 0 points according to the algorithm or subtracted one point. The program selected 5 questions for the student by generating a random variable. The innovation was the principle: the student continued to answer until choosing the right answer. Therefore, during the exam, the learning process continued. Thus, the computer program performed the former intellectual work of a university teacher. Artificial Intelligence controlled the level of knowledge and taught the student.

The author does not see AI as a threat to the quality of higher educational services. This

example changes the subjective approach of university teachers to the assessment of students' learning outcomes. This example challenges inefficient traditions of knowledge control in favor of efficiency and objectivity.

The author met a system for evaluating the results of scientific work using AI at the Pedagogical University in Krakow in 2017–2018 (Figure 1).

Tytuł	Imię	Nazwisko	Wynik	Pozycja
dr hab. prof. UP	Walery	Okulicz-Kozaryn	34,55	1
prof. dr hab.	Sergiusz		21,325	2
prof. dr hab.	Olga		20,88	3

Figure 1. Screenshot of the rating with the results of scientific work of university teachers of the Pedagogical University in Krakow

Figure 1 showed the second example to use AI in higher education. It is the final result of the evaluation of efficiency of scientific work. Each scientist independently enters his scientific achievements into the system:

- the number of published articles;
- the number of conferences in which he participated;
- participation in the implementation of scientific grants and projects, etc.

Responsible employees of the university check each figure in the performance criteria in their field of responsibility. So, no one approves of a digital rating to evaluate scientific results.

The author does not see AI as a threat to the quality of higher educational services. This example changes the commission-subjective approach to the evaluation of scientific results. This example challenges inefficient traditions in favor of efficiency.

Example 2 is very important for universities. It has been proved that modern consumers of educational services use the criterion "the number of highly qualified personnel (professors)" when choosing a university to study (Tarasava and Okulicz-Kozaryn, 2021). In other words, highly qualified personnel (professors) are the most important player in the market of higher educational services (Malovychko, 2023).

At the Higher School of Business – National Louis University, artificial intelligence is used in the educational process since 2019. In the third example the module based on artificial intelligence algorithms supports professors (Okulicz-Kozaryn and Woźniak, 2023):

- preliminary quality control of completed tasks;
- control of plagiarism for groups of 50 to 1500 students;
- since 2022 also the detection of answers prepared based on GPT chat.

The module based on artificial intelligence algorithms also supports students (information about the way they study).

The information collected in the system since 2015 also allows the study of student behavior and the improvement of study programs (Okulicz-Kozaryn and Woźniak, 2023).

Thus, it was described the fourth example to use AI in higher education. Here you can see the efforts of university teachers and university authorities to fight against the illegal use of AI by students. Here the author sees potential AI threats to the quality of higher educational services.

Thus, the author showed 3 examples of how AI was used in each of the directions of its application in higher education (Pence, 2019). The spread of AI technology will require changes both on the part of students and university teachers, as well as in teaching methods. In reality, there are a lot of examples. And you don't know the real ratio of cases when AI poses a threat to the quality of higher educational services.

Thus, these 3 examples are enough to see that AI technologies challenge traditional higher education (Pence, 2019) and threat to the quality of higher educational services.

Possible schemes of AI participation in higher educational services. In this part, the author drew possible schemes of AI participation on higher educational services market. As shown in the article of Okulicz-Kozaryn (2022), before the advent of AI on the educational services market, there were 2 players on the market (Figure 2).

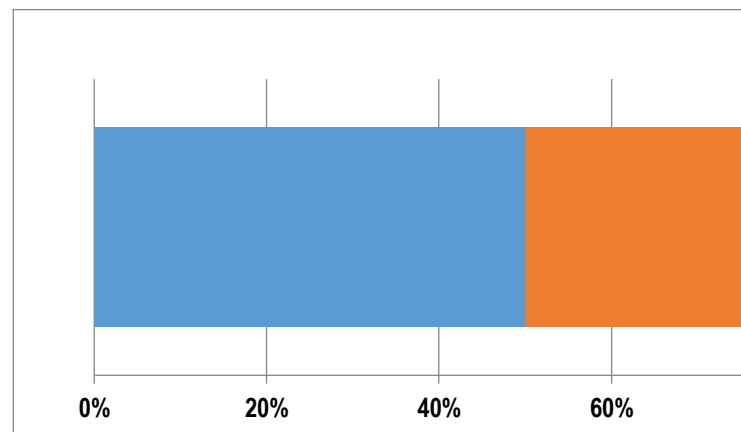


Figure 2. Two players on the educational services market before 2017

Source: designed by the author

Figure 2 shows that the consumer of educational services (student) and provider of it (university teacher) were the players on the educational services market before 2017. Figure 2 shows a high-quality picture. This is a picture without quantitative data.

According to article (Okulicz-Kozaryn, 2022), a new player has appeared on the educational services market in 2017. Artificial Intelligence is this player.

Hypothetically, there are 4 possible options for the interaction of the consumer of educational services, the provider of educational services and Artificial Intelligence (Figure 3, Figure 4, Figure 5, Figure 6).

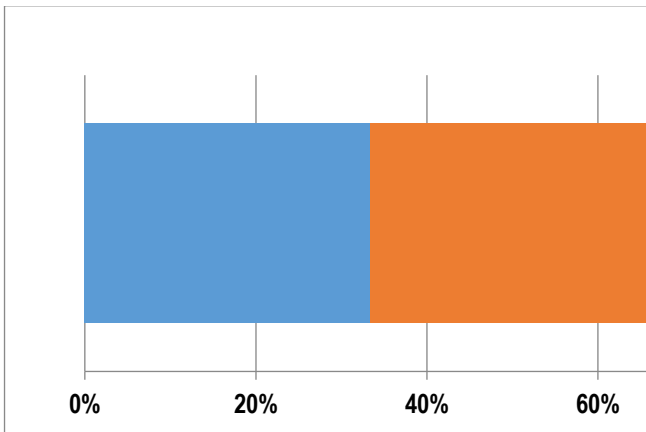


Figure 3. Three players on the educational services market after 2017

Source: designed by the author

Figure 3 shows a seemingly perfect picture. Artificial Intelligence is on the side of university teachers on the higher educational services market. University teachers use AI to improve the quality of higher educational services. The author does not see AI as a threat to the quality of higher educational services.

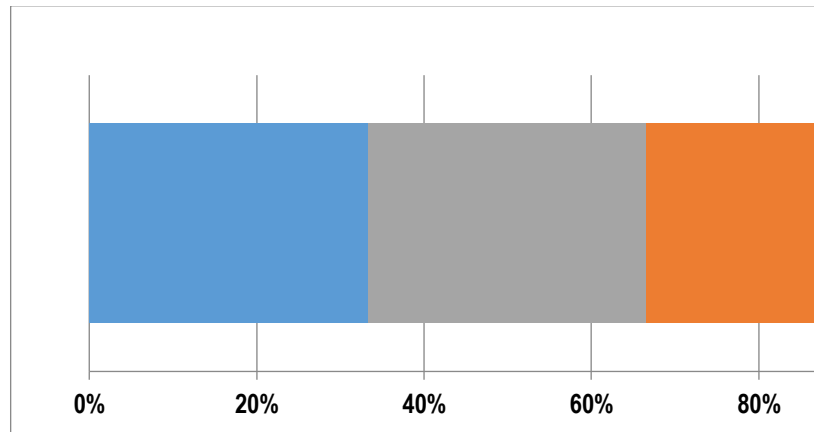


Figure 5. Three players on the educational services market after 2017

Source: designed by the author

Figure 5 shows the saddest picture. Artificial intelligence exists between students and university teachers on the market of higher education services. AI divides students and university teachers into two opposing camps.

University teachers are trying to use AI to increase the quality of educational services. Students, in turn, illegally use Artificial Intelligence to improve their grades. In particular, they use Artificial Intelligence to get correct answers during tests and exams.

University teachers and university authorities are forced to spend time and intellectual resources to combat illegal activities of students. They are forced to make managerial decisions to prevent the illegal use of AI by students. The author sees AI as a threat to the quality of higher educational services.

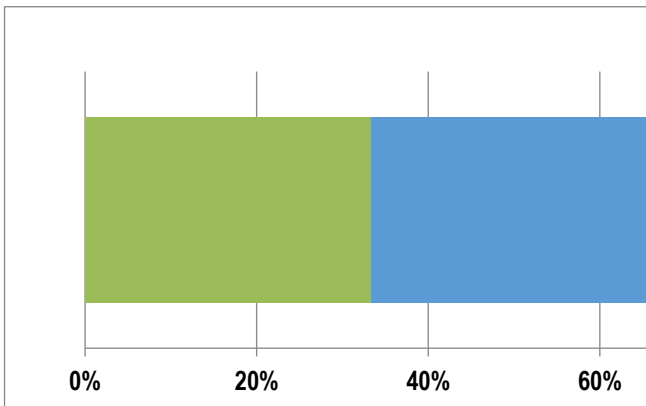


Figure 4. Three players on the educational services market after 2017

Source: designed by the author

Figure 4 shows a less pleasant picture. Artificial intelligence is on the side of students on the market of higher education services. Students illegally use Artificial Intelligence to improve their grades. In particular, they use AI to get correct answers during tests and exams. The author sees AI as a threat to the quality of higher educational services.

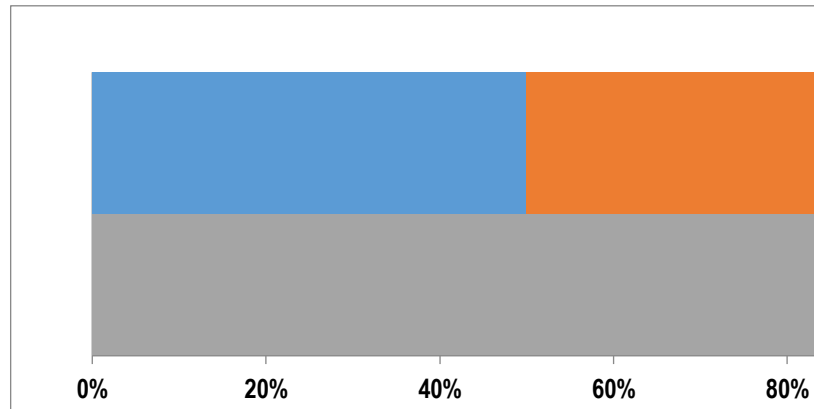


Figure 6. Three players on the educational services market after 2017

Source: designed by the author

Figure 6 shows the perfect picture. Here AI unites students and university teachers. Both traditional players on the higher educational services market have equal access to AI.

Artificial Intelligence does not separate consumers and providers (Figure 6). AI provides both students and university teachers with additional intellectual resources to increase the quality of higher educational services. The author does not see AI as a threat to the quality of higher educational services.

In the above examples, Artificial Intelligence played on the provider's side 2 times. In the third example, AI plays on the student's side against the quality of educational services. You understand that AI is just a tool in the hands of students. However, this is already a threat to the quality of higher educational services.

Unfortunately, you do not have an exact knowledge of which option (Figure 3, Figure 4, Figure 5 or Figure 6) is taking place today. You know for sure that Figure 2 is no longer working. And you cannot say with absolute certainty which figure dominates on the higher educational services market: Figure 3, Figure 4, Figure 5 or Figure 6?

Theoretically speaking, there are 50% that AI technologies threaten to the quality of higher educational services. To make the situation clearer, you need to know, at least, the opinions of students. So, in the third part, the author gave a questionnaire to assess students' opinions on the use of AI on the higher educational services market.

A questionnaire to assess students' opinions on the use of AI in higher educational services. The design and preparing of the questionnaire for the survey of students were carried out in 4 stages.

At the first stage, the student of the MBA program prepared questions for the survey of students. He also prepared the answers and the metric. At the same time, the author of the article asked Artificial Intelligence (<https://chat-gpt.org>) to prepare questions for such a questionnaire.

At the second stage, the author of the article summarized the questions prepared by the MBA student and Artificial Intelligence. On their basis, the

author of the article prepared a questionnaire to study the students' opinions on the use of AI in higher education.

At the third stage, Professor of Psychology, Doctor habil of Psychological Sciences, Head of Department of Psychology and Sociology checked and corrected the questionnaire questions and the metric.

Finally, at the fourth stage, the author translated the questionnaire into English and Polish. After that, the author attached the questionnaire to CloudA of National Louis University. This cloud automatically generates the excel tables during surveys.

Thus, in the research the opinions of students on the use of AI in higher education, the author used the capabilities of Artificial Intelligence.

The questionnaire for the survey of students has 3 sections.

The first section contains an appeal to students. Considering that the survey is anonymous and voluntary, the text of this section is very important. The appeal to potential respondents sounds like this:

"Dear Colleague, please write down your answers in a simple questionnaire. It will take less than 5 minutes and will help you understand your personal attitude to Artificial Intelligence (AI). The survey is voluntary and anonymous. By answering questions, you are participating in the creation of a new future. Please click the blue "Save Questionnaire" button after filling out the questionnaire. Thank you for your time."

The second section contained metric data (Griffiths, et al., 2017). The second section includes such metric data as: gender, age, level of education, country of residence. The data "Gender", "Age" and "Level of education" are filled in according to the standards accepted in the EU. The "Country" data is filled in according to the respondent's country of residence at a given time. This is accepted because the questionnaire is in electronic form. Many respondents may live in one country and study in another.

The third section contains the main questions concerning students' opinions on the use of AI in higher education. The students' answers should explain which figure dominates the higher

educational services market. Is there the scheme shown on Figure 3, Figure 4, Figure 5 or Figure 6?

The third section contains 8 single-choice questions and 1 multiple-choice question.

The multiple-choice question is: In what situations during learning do you use Artificial Intelligence?

There are 5 replies:

- Answering Tests / Exams,
- Presentation of research results,
- Preparation and presentation of learning results,
- Translation of texts,
- Do not use.

This is the key question that will help to make the situation clearer. After interviewing students, you will know:

- how many percent of students do not use AI in the educational process,
- how many percent of students use AI for presentations of learning results,
- how many percent of students use AI during tests and exams.

The remaining 8 questions concern students' opinions on other aspects of the use of Artificial Intelligence on higher educational services market.

The CloudA of National Louis University allows you to see the students' answers graphically. At the same time, you will receive this data in the form of excel tables. Excel tables, in turn, make it possible to calculate statistical indicators: the expected value (\bar{X}), the average for the sample (δ_x) and the average for the population (δ_{x-1}). These indicators are used in the verification of statistical hypotheses (Singpurwalla, 2015) in order to transform the array of subjective opinions of students into strict scientific knowledge.

To begin with, you check how many percent of students use Artificial Intelligence for tests and exams. If this figure is statistically zero, then students do not use Artificial Intelligence for tests and exams (Figure 3 or Figure 6). If this figure is statistically different from zero, then students use Artificial Intelligence for tests and exams (Figure 4 or Figure 5). This means Artificial Intelligence it poses a threat to the quality of higher education services.

The statement «Preparation and

presentation of learning results» is checked in the same way.

Ultimately, the survey of students and the verification of statistical hypotheses will show a clear answer to the question: in what situation (Figure 3, Figure 4, Figure 5 or Figure 6) are the three players on the higher educational services market?

The theoretical significance of the article is in the presentation and analysis of 4 hypothetically possible options of the interaction of the consumer of educational services, the provider of educational services and Artificial Intelligence (Figure 3, Figure 4, Figure 5, Figure 6). It is theoretically justified that in 50% of the variants AI is a threat to the quality of higher educational services.

The practical significance lies in the analysis of examples of the use of AI in higher education. It is shown that there are examples with a threat to the quality of higher educational services.

The methodological significance is in the preparation of a questionnaire for interviewing students and clarifying the situation: is Artificial Intelligence a threat to the quality of the higher educational services?

This research has great social significance. The author raised the issue of the interaction of the consumer of educational services, the provider of educational services and Artificial Intelligence. In particular, it was a question of the quality of higher education services. This topic is very important for students, university teachers and society. The survey of students will help to find directions of scientific thought in the use of AI to increase the quality of higher educational services.

Conclusions. The aim of the article has been achieved.

1. These were 3 examples of the use of Artificial Intelligence in the market of higher educational services. These were 4 hypothetical options for the interaction of the consumer of educational services, the provider of educational services and Artificial Intelligence. It has been theoretically shown that in two variants (50%), AI technologies threat to the quality of higher educational services.

2. This article has high theoretical, practical, methodological and social significance. The obtained research results are important for students,

university teachers and society.

3. In the study it was created and described the questionnaire to assess students' opinions on the use of Artificial Intelligence on the higher educational services market. Students' answers will help determine the degree of threat in a digital (quantitative) form. Thus, this is a given vector of practical implementation of theoretical and methodological results.

4. The author recommends university teachers and university authorities to suspend the fight against the illegal use of Artificial Intelligence by

students until the results of the survey are received. Interviewing students and verifying statistical hypotheses will help save time and intellectual resources. Also, the survey will give a digital answer to what size do you have Artificial Intelligence threats for the quality of higher educational services.

Prospects for further research may be seen in the survey of students and obtaining new scientific knowledge about the threat of Artificial Intelligence for the quality of the higher educational services based on the verification of statistical hypotheses.

References

- A.I. Artificial Intelligence. (2001). <https://www.youtube.com/watch?v=p29djZhaE64> (Access.: 15.03.2023) (eng).
- Artificial intelligence. (2022). Cambridge Dictionary, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-polish/artificial-intelligence> (Access.: 15.03.2023) (eng).
- Griffiths, Heather, Keirns, Nathan, Strayer, Eric, Cody-Rydzewski, Susan, Scaramuzzo, Gail, Sadler, Tommy, Vyain, Sally, Bry, Jeff & Jones, Faye (2017). Introduction to Sociology 2e. OpenStax, Rice University. <https://openstax.org>. (eng).
- Hubert, L. (1974). Artificial Intelligence. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. V412. N 1. 21–33. <https://doi.org/1177/000271627441200104> (eng).
- Malovychko, A. (2023). Research of student preferences for choice of university. "Educational, cultural and artistic practices in the context of Ukraine's integration into international scientific and innovative space under wartime conditions". / *The 4th International Scientific-Practical Conference of Young Scientists and Students*. April 13–14, 2023, Zaporizhzhia, Ukraine (eng).
- Okulicz-Kozaryn, Walery & Woźniak, Dariusz (2023). Artificial intelligence and security in higher education: a five-year forecast. "Educational, cultural and artistic practices in the context of Ukraine's integration into international scientific and innovative space under wartime conditions". / *The 4th International Scientific-Practical Conference of Young Scientists and Students*. April 13–14, 2023, Zaporizhzhia, Ukraine (pol.)
- Okulicz-Kozaryn, Walery (2022). About the Research Program of Artificial Intelligence on higher education service market for 2022–2027. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*. № 2 (29) 2022. С. 19–24. <https://doi.org/10.33842/22195203-2023-29-19-24> (eng).
- Pence, H. (2019). Artificial Intelligence in Higher Education: New Wine in Old Wineskins? *Journal of Educational Technology Systems*. V48. N 1 5–13. <https://doi.org/10.1177/0047239519865577>. (eng).
- Sartori, Gaia & Strazzer, Kristel (2020). The Question of the Role of Artificial Intelligence towards a Humanistic Approach (SDGs) : CFMUNESCO, 10. (eng).
- Singpurwalla, D. (2015). A Handbook of Statistics: An Overview of Statistical Methods : bookboon (eng).
- Tarasava, K. & Okulicz-Kozaryn, W. (2021). Assessment of the role of professors in the university ranking when choosing a university by consumers of educational services. *Економічні та соціальні аспекти розвитку України на початку XXI століття. Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції 19-20 жовтня 2021 року* : Одеська національна академія харчових технологій, 148–151. (eng).
- Terminator 3: Rise Of The Machines. (2003). <https://www.youtube.com/watch?v=i9RifLxczY0>. (Access.: 15.03.2023) (eng).

The machine (2022). https://www.youtube.com/watch?v=s_D-k9H-cl4. (Access.: 15.03.2023) (eng).
The Terminator (1984). <https://www.youtube.com/watch?v=3ByW1FZAEbw>. (Access.: 15.03.2023) (eng).
Wilson, Denise L., Kuperman, Gilbert G., Crawford, Robyn L. & Perez William A. (1988). Artificial Intelligence (AI) System Interface Attributes: Survey and Analyses. *Proceedings of the Human Factors Society Annual Meeting*. <https://doi.org/10.1177/154193128803201609> (eng).

ЧИ Є ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЗАГРОЗОЮ ЯКОСТІ ПОСЛУГ ВИЩОЇ ОСВІТИ?

Валері Окуліч-Козарин, доктор соціальних наук, професор кафедри соціальних наук та інформатики Національного Луїського університету, Новий Сонч, Польща, e-mail : wokulicz-kozaryn@wsb-nlu.edu.pl

Стаття присвячена важливій сучасній проблемі – зростанню якості вищих освітніх послуг. Ця проблема завжди була актуальна сама собою. Як було показано, з 2017 року ситуація ускладнилася – на ринку вищих освітніх послуг з'явився новий гравець. Це – Штучний Інтелект. Стаття висвітлює ситуацію, що склалася на ринку вищих освітніх послуг за участю трьох гравців: споживача освітніх послуг (студентів), провайдера освітніх послуг (університетських викладачів) та Штучного Інтелекту.

Мета статті – знайти відповідь на дослідницьке питання: чи становить штучний інтелект загрозу якості послуг вищої освіти? Автор використовував надійні та економічно обґрунтовані методи дослідження. Це були такі методи, як дослідження наукових джерел; педагогічне спостереження та опис життєвих прикладів; моделювання та прогнозування, аналіз та синтез; проектування анкети для опитування студентів.

У процесі проектування анкети для вивчення думки студентів щодо використання Штучного Інтелекту для навчання автор використав можливості Штучного Інтелекту. Опитування студентів з верифікацією статистичних гіпотез дадуть практичну відповідь на дослідницьке питання: чи є штучний інтелект загрозою якості послуг вищої освіти?

Було проаналізовано наявність загроз три приклади використання штучного інтелекту у вищих освітніх послугах. Це було проаналізовано чотири гіпотетичні варіанти інтеракції трьох гравців на ринку вищих освітніх послуг: споживача освітніх послуг (студентів), провайдера освітніх послуг (університетських вчителів) та Штучного Інтелекту. Була отримана теоретична відповідь на дослідницьке питання: у двох варіантах із чотирьох (50 %) існує загроза якості вищих освітніх послуг.

Ключові слова: Штучний Інтелект, професійне навчання, освітні послуги, якість освітніх послуг, загрози якості освітніх послуг, споживач освітніх послуг, провайдер освітніх послуг.

Стаття надійшла до редакції / Received 19.03.2023

Прийнята до друку / Accepted 18.04.2023

Унікальність тексту 95 % (Unicheck ID1015209429)

© Okulicz-Kozaryn Walery, 2023.

DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-2>
УДК 378.011.3-051:373.3 /5(045)

Лариса Олексіївна Петриченко
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3250-4321>
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна
larisa-petrichenko@ukr.net

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК РЕСУРС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У науково-оглядовій статті репрезентовані теоретичні та практичні аспекти розбудови освітнього середовища закладу вищої освіти, спрямованого на забезпечення якісної підготовки здобувачів вищої освіти освітньо-професійних програм галузі знань 01 Освіта/Педагогіка до інноваційної діяльності. Уточнена сутність поняття «освітнє середовище» з позиції його розгляду як ресурсу підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Визначені структурна організація освітнього середовища закладів вищої освіти (особистісна, аксіологічна, змістова, діяльнісна та ресурсна складові), а також зміст макро-, мезо-, мікро- рівнів формування освітнього середовища як ресурсу підготовки до інноваційної діяльності.

Ключові слова: освітнє середовище, заклад вищої освіти, підготовка майбутніх учителів, інноваційна діяльність, компоненти освітнього середовища, готовність до інноваційної діяльності.

Вступ. Підготовка майбутніх учителів в умовах воєнного стану обумовила необхідність трансформації процесів розбудови відповідного освітнього середовища в закладі вищої освіти, з метою забезпечення якісної підготовки здобувачів вищої освіти в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка до інноваційної діяльності.

Сучасні заклади вищої освіти сьогодні мають розв'язувати завдання, що виникають у швидкоплинних умовах, а саме: своєчасно оновлювати пріоритетні напрями організації освітнього середовища відповідно до географічного місця знаходження, фізичного та психічного стану здобувачів вищої освіти; використовувати цифрові інструменти для здійснення внутрішнього моніторингу та контролю якості реалізації освітньо-професійних програм; забезпечувати дієву взаємодію науки та вищої освіти; організувати підтримку професорсько-викладацьким складом індивідуальних запитів наукової та освітньої діяльності майбутніх учителів; налагоджувати механізми зворотного

зв'язку для всіх учасників освітнього процесу; продуктивно впроваджувати в освітній процес інноваційні освітні ресурси.

Наукові розвідки процесу фахової підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності залишаються недостатньо вивченими в умовах сучасної освітньої дійсності. Схарактеризуємо цінні наукові розвідки для нашого дослідження. Так, у вітчизняному та європейському освітньому просторах відомі ґрунтовні дослідження різних аспектів гуманізації, гуманітаризації та філософії освіти. Науковці схарактеризували зміст освітнього середовища як ресурсу цілісного освітнього об'єкту у онтологічному (Андрущенко, 2021), епістемологічному (Базалук, 2010), антропологічному (Клепко, 2006), аксіологічному (Кремень, 2009) та праксеологічному (Phillips & Siegel, 2013) вимірах.

Проблематика професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів проаналізована в стратегіях фахової підготовки та презентована у

наукових наробках Г. Васяновича (2000), С. Вітвицької (2009), О. Дубасенюк, Т. Семенюка, О. Антонової (2003), С. Немченко (2014), І. Прокопенка (2008), А. Прокопенко (2021), Л. Хомич (2012), О. Цюняк (2021) О. Шапран (2022) та інших. Дослідники схарактеризували практичні аспекти організації освітньої діяльності закладу вищої педагогічної освіти, визначили основні аспекти розвитку професійно-педагогічної освіти, її зміст, специфічні ознаки, розглянули сучасні педагогічні технології контекстового навчання та підготовки до інноваційної діяльності, визначили шляхи створення відповідних умов в освітньому середовищі тощо.

Нормативно-правовою основою трансформації освітнього середовища ЗВО у контексті поглиблення процесів підготовки здобувачів освіти до інноваційної діяльності є законодавчі та нормативні акти, які регламентують здійснення інноваційної діяльності майбутніми фахівцями: Закони України «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Розпорядження Кабінету Міністрів України від 9 грудня 2021 р. № 1687-р «Про затвердження плану заходів на 2021–2023 роки з реалізації Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року» та інші.

Дефініцію поняття «освітнє середовище» досліджували Р. Гуревич, Г. Гордійчук, Л. Коношевський (2011), Л. Мартинець (2017) та інші. Дослідники проаналізували філософське підґрунтя процесу побудови освітнього середовища, визначили функції управління процесом побудови сприятливого освітнього середовища в закладі освіти, дослідили різноманітні підходи до організації якісного особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, культурологічного, синергетичного, акмеологічного, діагностичного підходів; схарактеризували принципи управління освітнім середовищем з метою формування професійної позиції майбутніх учителів.

Метою статті є розкриття сутності поняття «освітнє середовище», визначення характеристик освітнього середовища сучасного закладу вищої освіти як ресурсу підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності.

Для досягнення мети було використано комплекс теоретичних **методів**: аналіз та узагальнення відомостей з наукових джерел з метою уточнення дефініції поняття «освітнє середовище», законодавчої та навчально-методичної документації щодо організації освітнього середовища в закладах вищої освіти; систематизація та порівняння теоретичних досліджень щодо підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності; узагальнення педагогічного та управлінського досвіду.

Ретроспектива становлення сучасного бачення сутності поняття «освітнє середовище». Введення на початку ХХ століття в науковий обіг понять «середовище» та «простір» пов'язане із розвідками психологічних аспектів взаємодії індивідів із соціальним середовищем. Аналізуючи зміст поняття «середовище» дослідниця Я. Моргунова (2003) звертається до «теорії можливостей», котра схарактеризована американським психологом та екологом Дж. Гібсоном. Дослідник обґрунтував співвідношення між стимулами і способами сприйняття дещо іншого роду, ніж ті, які передбачалися сенсорною психофізикою. Ці доробки виступили підґрунтям для оновлення наукових поглядів на мотиви сприйняття, схарактеризувавши стимули вищого порядку та їх майбутнє уживання в освітньому процесі вищої школи. Завдяки цьому зміст поняття «середовище» розширився та став вказувати не лише на «простір», а на площину різноманітних осередків багатоманітних взаємодій пов'язаних із комунікаційними процесами його суб'єктів. Відповідно, у процесі розвитку особистість використовує різноманітний потенціал власного середовища.

Питання дослідження впливу освітнього середовища на формування особистості, включаючи освітній компонент, актуалізувалось у 70–90 роках ХХ століття у межах двох наукових підходів:

- 1) соціально-психологічний, котрий характеризує освітнє середовище як умову конструювання особистістю завдань у процесі комунікації з оточуючим простором;

2) соціально-педагогічний, котрий характеризує освітнє середовище як багатомірне соціально-педагогічне явище, що вибірково впливає на формування ціннісних орієнтацій та способів поведінки особистості (Моргунова, 2003).

На початку ХХІ століття у науковому педагогічному тезаурусі паралельно вживаються поняття «освітнє середовище» та поняття «освітній простір». Введення в обіг категорії «освітній простір» зумовлено усвідомленням того, що розвиток особи відбувається не тільки в процесі цілеспрямованого набуття нею знань на занятті в закладі освіти, а і в процесі багатогранної різноманітної взаємодії як із освітнім простором закладу освіти так і оточуючим навколишнім середовищем поза ним. Так, дослідниця С. Сисоєва (2012), характеризуючи стратегію та педагогічні умови формування освітнього простору закладу освіти для розвитку у здобувачів інноваційного виду мислення та майбутньої професійної педагогічної діяльності, вказує на важливість збереження та урахування того, що містить цінність для здобувача вищої освіти – його особистісно-розвиткового середовища.

Таким чином, поняття «середовище» та «простір» співвідносяться як видове і родове «частини» й «цілого». Поняття «середовище» може характеризуватися у площині простору, через те що «простір» є багатовимірним, а «середовище» презентує лише один із напрямів характеристики цього простору. Якщо характеристика освітнього простору може відрізнитись та обумовлюватись відповідно до часових вимірів: минулий, теперішній та майбутній часи, то «освітнє середовище» характеризує лише чинники в теперішньому часі, які прямо залежать від плінності умов. Наприклад, існування віртуального освітнього середовища в умовах військового стану залежить від постачання електроенергії та доступу до якісного Інтернет-зв'язку.

Характеристики освітнього середовища як ресурсу підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Розгляд

сутності освітнього середовища з позиції одного з ресурсів підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності в системі вищої освіти, дає можливість виокремити наступні рівні:

– макросередовище – є складовим елементом єдиного світового освітнього простору, який обумовлений сучасними тенденціями розвитку освіти та процесами глобалізації. Макросередовище характеризується відкритістю ринку освітніх послуг та поглибленням процесів діджиталізації освіти, що обґрунтовує існування єдиного інформаційного міжнародного простору через можливості інструментів освітніх онлайн платформ (Гуревич, Гордійчук, Коношевський, 2011);

– мезосередовище – є складовим елементом освітнього простору країни, регіону, міста, окремого закладу, передбачає організацію роботи відповідно світовим тенденціям в освіті: гуманізації, індивідуалізації, доступності освіти, можливості вільного вибору закладу освіти, освітніх програм (Прокопенко, 2008);

– мікросередовище – є складовим елементом освітнього простору особистості, котрий включає тенденції професіоналізації освітнього процесу, створює умови для власного професійного і особистісного розвитку майбутнього фахівця (Кремень, 2009).

Кожен з означених рівнів характеризується *запровадженням освітніх інновацій* – вдосконалених чи унікальних освітніх, дидактичних, виховних, управлінських проєктів або їхніх складових частин, що сприяють покращенню результатів освітньої діяльності та формуванню сукупності компетентностей до інноваційної діяльності (Собченко, 2020). Ураховуючи рівень проєктивного існування освітнього середовища, за складовими частинами освітні інновації можна розподілити на дві групи: *педагогічні* – включають всі оновлені чи унікальні продукти дидактичного, виховного змісту щодо форм, методів, принципів, інструментів педагогічної діяльності та

організаційні – включать всі управлінські напрями в освітньому процесі.

Крім цього, освітнє середовище, як ресурс підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності в закладах вищої освіти, має відповідати низці вимог:

1) *орієнтація на формування індивідуальності здобувача, його саморозвитку.* Освітнє середовище має орієнтувати професійну підготовку на формування індивідуальності, мати ресурси регулювати власну роботу так, щоб кожен майбутній фахівець мав необмежені можливості для самостійного високоефективного розвитку. Такі вимоги до освітнього середовища, як правило, визначені проблематикою професійної та особистісної підготовки майбутніх учителів, актуалізовані в педагогічних технологіях, зорієнтованих на інноваційну діяльність, що передбачають пошук сучасних напрямів відповідної підготовки здобувачів вищої освіти та представлені у освітньо-професійних програмах підготовки фахівців галузі знань 01 Освіта/Педагогіка.

2) *відкритість та доступність для здобувачів всіх інструментів ЗВО з розвитку креативності.* В узагальненому вигляді, освітнє середовище, що сприяє підготовці до інноваційної діяльності, має створювати різноманітні ресурси, надавати інструменти для розвитку креативності, формуванню стійкої системи знань, що характеризують зміст, структуру, види інноваційної діяльності. Освітнє середовище як ресурс має забезпечити опанування компетентностями продукування нових нестандартних ідей із застосуванням сучасних педагогічних та цифрових інструментів самореалізації, навиків упровадження інноваційних процесів у систему освіти, прийомів і засобів, які дозволяють активно включитися в інноваційну педагогічну діяльність самому та залучати інших.

3) *вимірювана результативність.* Різномірівнева реалізація ресурсів освітнього середовища закладу освіти сприяє виникненню масштабних та локальних змін, які торкаються майбутньої професійної діяльності здобувачів

освіти. Масштабні зміни передбачають формування їхньої здатності до усвідомлення мети, задач, змісту та структури освітнього процесу, наприклад, готовності до упровадження основних засад Концепції «Нова українська школа». Локальні зміни передбачають формування у здобувачів здатностей до оновлення форм, методів, засобів освітнього процесу. Т. Собченко (2020) вказує, що сукупність здатностей здобувачів освіти до прийняття ними змін, нововведень, модернізацій виступає частиною фахових компетентностей майбутньої педагогічної діяльності, зокрема, формує інноваційну компетентність. У цьому контексті слушною є думка А. Литвинова (2019), який розкриває здатність до інноваційної педагогічної діяльності як специфічний особистісний стан, котрий включає формування у здобувачів освіти мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, опанування дійовими способами і інструментами досягнення цілей та відповідне освітнє середовище, для досягнення вище зазначеної мети.

Дослідниця І. Дичківська (2004) схарактеризувала основні структурні складові частини готовності до інноваційної діяльності, на нашу думку, вони мають урахуватися у процесі створення освітнього середовища як ресурсу для підготовки майбутніх учителів:

– мотиваційний, передбачає формування ціннісних орієнтацій до реалізації майбутньої фахової діяльності;

– когнітивний, передбачає орієнтацію на високий результат пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти;

– рефлексивний, передбачає формування здатності до самоаналізу;

– креативний передбачає формування здатності до продукування оригінального, нестандартного підходу до розв'язання професійних задач.

Стисло схарактеризуємо основні принципи побудови освітнього середовища для підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності в закладах вищої освіти:

– принцип індивідуалізації освіти, включає напрями роботи із орієнтування уваги на особистість кожного майбутнього фахівця, урахування індивідуальних запитів, інтересів, можливостей, створення інклюзивності простору;

– принцип гармонічного виховання, передбачає створення умов для формування цінності кожного, формування усвідомлення цінності громади, орієнтація на формування інтелектуальних, моральних, національних рис у майбутнього фахівця;

– принцип диференціації навчання, передбачає забезпечення умов для повноцінного вияву і розвитку здібностей кожного із використання професорсько-викладацьким складом інноваційних інструментів в освітньому процесі;

– принцип демократизації, передбачає забезпечення умов для розвитку активності, ініціативи й творчості усіх учасників освітнього процесу, вмотивованості їх взаємодії, безбар'єрної комунікації;

– принцип академічної доброчесності, передбачає забезпечення умов для формування цінності упровадження у власну практику усіх учасників освітнього процесу вимог щодо доброчесності, неприйняття всіх видів порушень вимог щодо академічної доброчесності тощо.

Виходячи з вище зазначеного, упровадження принципів побудови освітнього середовища для підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності вимагає переходу від нормативної до інноваційно-творчої діяльності професорсько-викладацького складу освітньо-професійної програми, що обумовлює оновлення вимог до характеру організації освітнього

процесу, його змісту, методів, форм, технологій, інструментів.

Структурна організація освітнього середовища закладів вищої освіти визначається сукупністю таких компонентів, як: особистісний, аксіологічний, змістовий, діяльнісний, ресурсний. Схарактеризуємо їх більш детально.

– Особистісний компонент передбачає активне включення в освітній процес всіх учасників освітнього процесу, що дасть змогу конкретному закладу освіти сформувати унікальне інноваційне освітнє середовище.

– Аксіологічний компонент передбачає приведення у відповідність візії, стратегії, цінностей, ритуалів та символів ЗВО в межах його корпоративної культури з інноваційними світовими тенденціями.

– Змістовий компонент передбачає оновлення освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів шляхом включення позааудиторних заходів та підготовки до конкурсів, соціальних проєктів, які регламентують гармонічну взаємодію суб'єктів освітнього процесу.

– Діяльнісний компонент передбачає узагальнення досвіду та адаптацію форм, методів, засобів, технологій реалізації інноваційної діяльності через стилі комунікації суб'єктів освітнього процесу на всіх рівнях у межах формальних та неформальних колективів.

– Ресурсний компонент передбачає створення матеріальної та технічної інфраструктури закладу вищої освіти з урахуванням його можливостей для формування інноваційного наповнення освітнього середовища.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вище зазначене, наголосимо, що актуальність підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності зумовлена багатьма чинниками, зокрема, трансформаційними процесами, викликаними військовим станом в Україні. У зв'язку з цим, важливим завданням сучасних закладів вищої

освіти виступає створення умов для розбудови відповідного освітнього середовища, котре сприяє формуванню особистості майбутнього фахівця, здатного гнучко пристосовуватись до швидкозмінюваних умов праці, усвідомлювати, продукувати і застосувати у власній педагогічній діяльності інноваційні продукти. Якісне освітнє середовище як ресурс підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності в закладах вищої освіти передбачає зміни підходів до організації освітнього процесу, коригування та оновлення змісту освітньо-професійних програм галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, урахуваючи

ґрунтовну теоретичну підготовку, удосконалення інструментів освітнього процесу, сильних сторонах різноманітних освітніх технологій та кращих педагогічних практик.

Перспективами подальшого дослідження виступає обґрунтування педагогічних умов, моделей, технологій підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності, репрезентація механізмів упровадження в освітній процес продуктів інноваційної діяльності в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка.

Література

- Базалук О. Філософія освіти. Київ : Кондор, 2010. 164 с.
- Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи: навч.-метод. посіб. Львів : Ліга-Прес, 2000. 100 с.
- Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : монографія. Житомир : ЖДУ імені І.Франка, 2009. 440 с.
- Гуревич Р. С., Гордійчук Г. Б., Коношевський Л. Л., Коношевський О. Л., Шестопал О. В. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ. [монографія] / Вінниця : ФОП Рогальська І. О., 2011. 348 с.
- Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 320 с.
- Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : Монографія : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
- Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава : ПОІППО, 2006. 328 с.
- Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.
- Литвинов А. С. Педагогічний провайдинг інновацій в освіті : навч. посіб. / за заг.ред. В. В. Борисова. Суми : Університетська книга, 2019. 265 с.
- Мартинець Л. А. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Вінниця : Дон НУ імені Василя Стуса, 2017. 408 с.
- Моргунова Я. М. Аналіз підходів до проблеми «Людина-Природа» у західній психології. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. Т. 7: Екологічна психологія, ч. 1. С. 294–301.
- Немченко С. Г. Педагогіка вищої школи : Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. 534 с.
- Прокопенко І. Ф. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб. Харків : Колегіум, 2008. 344 с.
- Прокопенко А. О. Філософський та загальнонауковий рівні методологічних засад едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 1(4). С. 47–59. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-5>
- Сисоева С. О. Освіта як відображення сутності суспільного розвитку (п. 1.5). *Освітологія: витоки наукового напрямку* : монографія / За ред. В. О. Огнев'юка. Київ : В П «Едельвейс», 2012. С. 117–

136.

- Собченко Т. М. Підготовка майбутніх педагогів до інноваційної професійної діяльності. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2020. Вип. 63. С. 159–167.
- Філософія освіти : навчальний посібник. 2-ге видання / за наук. ред. академіка В. П. Андрущенко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 348 с.
- Хомич Л. О. Психолого-педагогічна підготовка вчителя в умовах фундаменталізації освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2012. Т. 1, Вип. 36. С. 35–38.
- Цюняк О. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти : монографія. Івано-Франківськ : Кушнір Г. М., 2021. 316 с.
- Phillips D., Siegel H. *Philosophy of Education. The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. : Autumn Edition, 2013. 450 p.
- Shapran, O., Shapran Yu. Modern forms and methods of environmental education of future teachers. Theory and methods of educational activities in Ukraine : monograph / edited by prof. Oleg Mykhailychenko : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2022. P. 168–182.

References

- Andrushchenko, V. P. (Ed.) (2021). *Philosophy of education : a textbook*. 2nd edition: Publishing House of NPDU (ukr).
- Bazaluk, O. (2010). *Philosophy of education: Kondor* (ukr).
- Dubaseniuk, O. A., Semeniuk, T. V. & Antonova, O. Ye. (2003). *Professional preparation of future teachers for pedagogical activity : Monograph : Zhytomyr Ivan Franko State University* (ukr).
- Dychkivska, I. M. (2004). *Innovative pedagogical technologies: teaching manual : Akademvydav* (ukr).
- Hurevych, R. S., Hordiichuk, H. B., Konoshevskiy, L. L., Konoshevskiy, O. L. & Shestopal, O. V. (2011). *Educational environment for training future teachers by means of ICT / monograph : Entrepreneur Rohalska I. O.* (ukr).
- Khomych, L. O. (2012). Psychological and pedagogical training of a teacher in conditions of fundamentalization of education. *Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi Mykolayiv National University. Series: Pedagogical Sciences*. Vol. 1, Iss. 36. 35–38 (ukr).
- Klepko, S. F. (2006). *Philosophy of education in the European context : POIPPO* (ukr).
- Kremen, V. (2009). *The philosophy of human-centeredness in educational space strategies : Pedagogichna dumka* (ukr).
- Lytvynov, A. S. (2019). *Pedagogical provision of innovations in education: teaching manual / ed. by V. V. Borysov : Universytetska knyha* (ukr).
- Martynets, L. A. (2017). *Management of the educational environment for the professional development of teachers in a comprehensive educational institution: monograph : Donetsk National Vasyl Stus University* (ukr).
- Morhunova, Ya. M. (2003). Analysis of approaches to the "Human-Nature" problem in Western psychology. *Actual problems of psychology : Collection of scientific works of the G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the APS of Ukraine, Vol. 7: Environmental psychology, Part 1*. 294–301 (ukr).
- Nemchenko, S. H. (2014). *Higher school pedagogy: Textbook for students of higher educational institutions : LANDON-KhKhI* (ukr).
- Phillips, D. & Siegel, H. (2013). *Philosophy of Education. The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Autumn Edition (eng).
- Prokopenko, A. O. (2021). Philosophical and general scientific levels of methodological principles of educating future teachers in conditions of digitalization in education. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education — Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of*

- Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(4). 47–59. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-5> (ukr).
- Prokopenko, I. F. (2008). Modern pedagogical technologies in teacher training: teaching manual : Kolehium (ukr) .
- Shapran, O. & Shapran, Yu. (2022). Modern forms and methods of environmental education of future teachers. Theory and methods of educational activities in Ukraine / monograph : LAP LAMBERT Academic Publisying, 168–182 (eng).
- Sobchenko, T. M. (2020). Preparation of future teachers for innovative professional activities. Collection of scientific works "Pedagogy and psychology". Vol. 63.159–167 (ukr).
- Sysoieva, S. O. (2012). Education as a reflection of the essence of social development. Education: the origins of the scientific direction: a monograph : «Edelveis» Publishing. 117–136 (ukr).
- Tsiuniak, O. (2021). Professional training of future primary school teachers in conditions of digital transformation of education: monograph : Kushnir H. M. (ukr).
- Vasianovych, H. P. (2000). Pedagogy of high school : teaching and methodological manual : Liha-Pres. 100 (ukr).
- Vitvytska, S. S. (2009). Pedagogical training of masters in the conditions of degree education: theoretical and methodological aspect / monograph : Zhytomyr State Ivan Franko University (ukr).

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A RESOURCE FOR TRAINING FUTURE TEACHERS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES

Larysa Petrychenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail: larisa-petrychenko@ukr.net

The article highlights the theoretical and applied aspects of the transformation of the processes of building an appropriate educational environment in a higher education institution. The content of the concept of "educational environment" and its structural organization as a resource for training future teachers for innovative activities in institutions of higher education has been clarified. The content of the macro, meso, and micro levels of the formation of the educational environment as a resource for preparation for innovative activity is determined. The components of the structural organization of the educational environment as a resource for training future teachers for innovative activities in higher education institutions are analyzed.

The personal component involves active inclusion in the educational process of all participants in the educational process. The axiological component involves aligning the vision, strategy, values, rituals and symbols with the innovative trends within the corporate culture of the higher education institution. The substantive component involves the updating of educational and professional training programs for future teachers by including extracurricular activities and preparation for competitions, social projects that regulate the harmonious interaction of the subjects of the educational process. The activity component involves the generalization of experience and the adaptation of forms, methods, means, and technologies for the implementation of innovative activities through the communication styles of the subjects of the educational process at all levels within formal and informal collectives. The resource component provides for the creation of the material and technical infrastructure of the higher education institution.

Summarizing the above, an important task in institutions of higher education is the creation of conditions for the development of an appropriate educational environment, which contributes to the formation of the personality of a future specialist capable of realizing, producing and applying innovative products in his/her own pedagogical activity.

Keywords: *educational environment, institution of higher education, training of future teachers, innovative activity, components of the educational environment, readiness for innovative activity.*

Стаття надійшла до редакції / Received 12.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 01.03.2023
Унікальність тексту 96,85 % (Unicheck ID1014044147)
© Петриченко Лариса Олексіївна, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-5>
УДК 37.378

Наталія Володимирівна Савінова
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2617-8221>
докторка педагогічних наук, професорка,
Харківська гуманітарно-педагогічна академія
м. Харків, Україна
sonata16@i.ua

Катерина Максимівна Кутержинська
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6169-2168>
аспірантка Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна
kateri.maksi@gmail.com

АНАЛІТИЧНИЙ КОНТЕНТ ФОРМУВАЛЬНОГО НАРАТИВУ ДЕОНТОЛОГІЧНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ

У науковій статті розкриваються шляхи формування деонтологічно-професійної культури майбутніх учителів-логопедів як фундаментальної передумови становлення їх професійної ідентичності. Представлено оглядовий аналіз критеріальних складових деонтологічно-професійної культури, визначено та обґрунтовано концептуальні засади, зміст та структуру дидактичної моделі формування деонтологічно-професійної культури, теоретичні та практичні аспекти її реалізації.

Авторки наголошують, що головним завданням підготовки висококваліфікованих педагогів спеціальної освіти є розкриття інноваційного потенціалу кожного студента, розвиток їх соціальних, особистісних та творчих якостей, що стає можливим завдяки впровадженню методу case-study.

Ключові слова: деонтологічно-професійна культура, кейс-технології, професійна компетентність, підготовка студентів, вчитель-логопед.

Вступ. У контекстовому вимірі вимог сьогодення в Україні, що обтяжені війсьним станом, актуалізується проблема формування деонтологічно-професійної культури майбутніх учителів-логопедів.

Проголошений Концепцією розвитку інклюзивної освіти в Україні (від 01.10.2010, № 912), Концепцією Нової української школи (27.10.2016) рівний доступ до освіти для всіх здобувачів, гуманістична спрямованість освітнього процесу та пріоритетність відносин «людина-людина», «особистість-особистість» вимагає переосмислення шляхів підготовки педагогічних працівників галузі спеціальної та

інклюзивної освіти, адже особливості системи, у якій працює вчитель-логопед, передбачають сформованість у них умінь будувати міжособистісні відносини з усіма суб'єктами освітньо-корекційного процесу із дотриманням деонтологічних принципів, а також сформованість низки загальнолюдських особистісних, комунікативно-толерантних, морально-етичних цінностей як складових професійної культури майбутніх учителів-логопедів.

Науковому розв'язанню проблеми пошуку сучасних шляхів формування деонтологічно-професійної культури майбутніх учителів-логопедів сприяє науково-теоретичний банкінг

праць вітчизняних українських учених. Зокрема, М. Васильєва (2011) визначила сучасні підходи до формування професійної культури корекційних педагогів, в основу яких покладено поглиблення етико-деонтологічної складової. Вчена обгрунтувала, що деонтологічна підготовка фахівця є, насамперед, цілеспрямованим і керованим процесом, який розпочинається у закладі вищої освіти й продовжується у процесі подальшої роботи та професійного саморозвитку. На виявлення особливостей деонтологічної підготовки в аспірантурі спрямувала пошуки Г. Полякова (2011). Пошуку ролі та місця діантологічної складової у ракурсі професійної культури майбутнього вчителя-логопеда присвячені дослідження Н. Савінової, М. Берегової, К. Кутержинської (2021) та В. Синьова, Д. Супрун та М. Шеремет (2020). Феномен толерантності у науково-історичному ракурсі дослідила Н. Савінова (2014).

Дослідженню засобів розвитку деонтологічної культури присвятили роботи Л. Задорожна-Княгницька (2020), яка наголосила на ключовому значенні розбудови індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти та С. Миронова і Т. Докучина (2019), які виявили позитивний вплив самостійної роботи студентів в навчальному процесі на розвиток їхніх комунікативно-телерантних цінностей. С. Хлестова (2011) та І. Шеплякова (2016) зосередили увагу на ресурсах соціально-виховної роботи закладу вищої освіти з позиції їхнього впливу на розвиток у студентів деонтологічної культури. Л. Хоружа та М. Новак (2021) виявили вплив методу педагогічних задач на формування професійної етики майбутнього педагога, а Ю. Сурмін (2015) – кейс-методу. Засоби змішаної та гібридної форм вищої освіти для розвитку професійної культури представили А. Шевцов та О. Ласточкіна (2021). С. Шкарлет (2022, с. 8), у представленій ним моделі Національного технопарку з підвищення якості освіти, презентував бачення щодо сучасних освітніх ресурсів щодо підтримки Hi-tech, впровадження STEM-освіти, реалізації методів форум-театру, case-study, storytelling та інших активних засобів навчання, здатних функціонувати в оффлайн та онлайн просторі, при очній, дистанційній або

змішаній формах навчання.

Мета статті – представити теоретико-практичні результати дослідження щодо шляхів формування деонтологічно-професійної культури, професійної етики майбутніх учителів-логопедів як сукупності принципів та правил поведінки, етично-вольових якостей, які регулювали б, з одного боку, відносини всередині професійної групи, з іншого – відносини самої професійної групи та осіб, що вступають в освітній процес як здобувачі освіти різних рівнів.

Відповідно до поставлених завдань були обрані **методи дослідження**: теоретичні методи (з метою здійснення системного аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми): аналіз, синтез та узагальнення для уточнення сутності ключових понять дослідження; метод дедукції для опису структурних компонентів деонтологічно-професійної культури; порівняння та систематизація для уточнення змісту та етапів формування деонтологічно-професійної культури у майбутніх учителів-логопедів; емпіричні методи (у процесі розробки та впровадження діагностичних завдань, дидактичної моделі): анкетування та опитування здобувачів вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта»; педагогічний експеримент впровадження моделі.

Деонтологічно-професійна культура: сутність та значення для вчителів-логопедів. Деонтологічно-професійна культура учителів-логопедів є інтегрованим утворенням у структурі особистості, що визначається міцною взаємозалежністю теоретичних знань, практичних умінь, професійних характеристик та особистого досвіду педагога, які зумовлюють його готовність вирішувати складні морально-етичні проблеми, що виникають у педагогічному процесі та забезпечують високий рівень загальної та професійної культури.

Ми розуміємо деонтологічно-професійну культуру як динамічну сукупність знань професійних норм етики, моралі, духовності, умінь і навичок їх застосування у професійному форматі, які представляють особистісні цінності професійної успішності особистості.

Деонтологічно-професійна культура є інтегрованим особистісним утворенням, що формується в безперервному процесі

педагогічної професійної діяльності та характеризується рівнем засвоєння базових моральних та етичних цінностей, які засвідчують максимальний рівень розвитку особистісно-професійних якостей та властивостей індивідуума.

Кейс-технології як інструмент формування деонтологічно-професійної культури вчителів-логопедів. За державним стандартом вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» за першим (бакалаврським) та другим (магістерським) рівнями вищої освіти (2020) визначено головні цілі навчання, а саме: формування здатності реалізовувати ефективні корекційно-розвиткові технології під час вирішення складних педагогічних задач, спираючись на здатність фахівця до міжособистісної взаємодії в команді на основі етичних міркувань та мотивів, професійного самовизначення, самоусвідомлення та самовдосконалення. Сучасним та ефективним методом формування спеціальних (фахових) компетентностей у здобувачів вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» є кейс-технології.

Наповненість інноваційним змістом технологічних інновацій забезпечує зростання внутрішньо-особистісної толерантності особистості та формує практичну зорієнтованість її діяльності. У роботах учених (С. Миронова, Т. Докучина (2019), Г. Полякова (2011) та ін.) підкреслюється універсальність та різнобічність кейс-технологій, що проявляється в одночасному супроводі теоретичного й практичного боку проблеми, зокрема: підтримання динамічного й системного потоку навчальної інформації; креативність у дидактиці викладання; формування практичних навичок; аргументованості інтеракції; соціальної професійне моделювання, тощо. Головною особливістю при цьому є актуалізація всього «багажу» знань особистості (Полякова, 2011, с. 30).

На основі аналізу сучасних психологічних досліджень, педагогічних досліджень, контекстовий зміст поняття «кейс-технологія» як інноваційний метод спеціально-дидактичного призначення й застосування, який системно

упроваджується протягом повного циклу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти під час практико-зорієнтованого здобуття й актуалізації теоретичних основ майбутньої професії за активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу на ґрунті динамічної пізнавальної активності й стабільної працездатності.

Провідне значення методу кейс-технологій полягає в тому, щоб навчити студентів вирішувати неструктуровані проблеми, користуючись елементами евристики; розвивати аналітичні та комунікативні вміння та навички здобувачів; виховувати активну життєву та соціальну позицію, морально-етичну унормованість професійної взаємодії.

Ю. Сурмін виділяє трьохетапну структуру кейс-технологій: сюжет, який представляє собою дію та алгоритм виникнення певної проблемної ситуації; інформаційна складова, яка передбачає опис конкретної проблеми та усіх її відомих частин; методична частина, яка містить роботу над сутністю проблеми, її аналітичне осмислення та пошук шляхів розв'язання (Сурмін, 2015, с. 20).

У ході запропонованого дослідження з'ясовано, що практика формування деонтологічно-професійної культури майбутніх учителів-логопедів може відбуватися засобами кейс-методу за певних умов, поетапно, що забезпечуватиме логічність, точність та структурованість динаміки дидактико-технологічної моделі.

Таблиця 1
Ключові етапи роботи з кейс-технологіями
Етапи розробки та впровадження кейс-технологій

Етапи розробки та впровадження кейс-технологій	знайти актуальну проблему, модифікувати її згідно мети	визначити теоретичну основу «кейсу», доречність	розробити модель «кейсу» та форм його реалізації	отримати експертну оцінку доцільності «кейсу»
Етапи виконання кейс-технологій	здійснити аналіз ключових моментів проблеми	осмислити та співставити відомі елементи	оцінити варіанти шляхів вирішення проблеми	обрати оптимальний шлях розв'язання

Змодельований формувальний етап експерименту за технологією case-study є двоскладовим. Перша складова – процес створення кейсу в усіх його супровідних структурах; друга – спрямована практична діяльність, креативна реалізація завдань.

Готовність педагога до здійснення інноваційної діяльності у площині професійної педагогічної «Я-концепції» визначається особистісними якостями й комплексом їх зовнішніх проявів, що включає моральну вихованість, толерантність, комунікативну коректність в активній мовленнєвій взаємодії як із дітьми, так і з їх батьками у професіограмі фахівця спеціальної освіти.

Критерії оцінювання сформованості деонтологічно-професійної культури майбутніх вчителів-логопедів. У науково-психологічній літературі представлено результати досліджень та основні напрями роботи з формування деонтологічно-професійної культури педагогів, серед яких: теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога (Васильєва, 2004, с. 168); формування компонентів професійної культури студентів закладів вищої освіти у процесі соціально-виховної роботи (Хлестова, 2011, с. 15), деонтологічна підготовка менеджерів освіти (Задорожна-Княгницька, 2020, с. 125) та ін.

Таблиця 2
Критеріальні складові деонтологічно-професійної культури

Науковець	Критерії деонтологічно-професійної культури
В. Артемов (2015, с. 5)	Мотиваційний, креативний, когнітивний, рефлексивний
М. Васильєва (2011, с. 169)	Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий
Л. Задорожна-Княгницька (2020, с. 122)	мотиваційно-ціннісний, когнітивно-деонтологічний, технологічний
С. Хлестова (2011, с. 20)	Когнітивний, емоційно-ціннісний, операційний
С. Чупахіна (2019, с. 21)	Професійний (когнітивний), особистісний (мотиваційний)

	та рефлексивний)
Л. Хоружа (2021, с.296)	Змістовий (когнітивний), особистісний, операційно-процесуальний
Н. Федорова (2018, с.11)	Деонтологічні засади логопрактики; врахування деонтологічних норм; деонтологічні принципи у логокорекції

Українською вченою М. Васильєвою (2011) уточнено систему критеріїв і показників для визначення рівня готовності майбутніх педагогів до здійснення нормативної поведінки. До їх складу увійшли ознаки, на підставі яких здійснювалась оцінка сформованості компонентів деонтологічної культури: стійкість мотивації здобувачів до формування та удосконалення власної нормативної професійної поведінки; особистісний інтерес до вивчення проблеми педагогічної деонтології; сформованість професійних якостей, необхідних для здійснення нормативної поведінки; якість та системність деонтологічних знань студента про нормативну поведінку в різних аспектах професійної діяльності, у взаємовідносинах з іншими учасниками освітнього процесу (повнота та характер); уміння й навички здійснення нормативної професійної поведінки у практичній діяльності (цілепокладання, інтелектуальні, діагностичні, проектувальні, прогностичні, організаційні, комунікативні); уміння здійснювати рефлексію власної поведінки (аналіз та самоаналіз професійної поведінки).

У роботах українських науковців презентовано спектрально-структурований критеріально-показниковий контент феномену деонтологічно-професійної культури. Проілюструємо прикладами.

У дослідженні С. Хлестової (2011) висвітлена критеріально-показникова база формування деонтологічної культури студентів закладів вищої освіти у процесі соціально-виховної роботи. За когнітивним критерієм деонтологічної культури визначено два показники: обізнаність із основами професійної деонтології; деонтологічні знання про норми та

вимоги професійної етики. До показників емоційно-ціннісного критерію належать усвідомлення норм та цінностей деонтологічної культури, прийняття їх як особистісних; прагнення до оволодіння зразковими проявами деонтологічної культури; позитивне емоційне підкріплення професійної діяльності. Операційний критерій передбачав наступні показники: прийняття норм та правил професійної поведінки; дотримання морально-етичних правил у практичній діяльності; залучення інших до виконання норм деонтологічної культури.

Л. Задорожна-Княгницька (2020) виокремлює такі критерії деонтологічно-професійної культури:

– мотиваційно-ціннісний, який відображає наявність особистої спрямованості до здійснення нормативної професійної поведінки та мотивація дотримання норм та правил професійної діяльності;

– когнітивно-деонтологічний, до змістових компонентів якого належить система деонтологічних знань, рівень засвоєння яких є достатнім для здійснення нормативної поведінки;

– технологічний компонент характеризує систему педагогічних прийомів, умінь та навичок, необхідних для забезпечення належного рівня управлінської поведінки (Задорожна-Княгницька, 2020, с. 125).

І. Шеплякова (2016) визначає критеріально-показникову базу деонтологічної культури майбутнього соціального педагога в соціально-виховному середовищі закладу вищої освіти за наступними критеріями:

Ціннісно-мотиваційний з показниками: сформованість пізнавальних та комунікаційних мотивів нормативної професійної поведінки, усвідомлення значущості деонтологічних знань.

Когнітивний з показниками: системність деонтологічних знань, комунікація їх на особистісному рівні.

Емоційно-вольовий з показниками: впевненість у необхідності та значущості деонтологічних норм, усвідомлення педагогічного вибору; рівень сформованості професійно-особистісних якостей, необхідних для здійснення нормативної

професійної поведінки.

Поведінковий з показниками: сформованість практичних умінь і навичок нормативної професійної поведінки; сформованість способів самостійно приймати та оцінювати власні рішення; залучення інших до втілення деонтологічних норм (Шеплякова, 2016, с. 10).

Виходячи з результатів узагальнення змісту критеріально-показникової бази дослідження деонтологічно-професійної культури, обґрунтованих зазначеними вище науковцями, вважаємо за доцільне зосередити увагу на комунікативно-нормативній та етико-моральній складових деонтологічно-професійної культури. У проспекті дослідження увага спрямовувалася якнайбільше на комунікативну та етико-моральну культуру майбутніх учителів-логопедів, що містить вагому частку професійної компетентності в роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та їх батьками.

З метою визначення стану сформованості деонтологічно-професійної культури майбутніх учителів-логопедів нами була виокремлена наступна критеріально-показникова база в системі оцінювання (табл. 3).

Таблиця 3
 Критеріально-показникова база системи оцінювання деонтологічно-професійної культури майбутніх учителів-логопедів

	Пояснення	Характеристика
	Критерій: комунікативна культура	
характеризує особистісні якості, які дають змогу вчителю будувати власне висловлювання, дотримуючись норм інконтекстово-комунікативної та ситуативно-поведінкової загальної моральності педагогічних правил, підбору вербальних та невербальних компонентів комунікативної діяльності	Критерій: комунікативна культура	характеризує особистісні якості, які дають змогу вчителю будувати власне висловлювання, дотримуючись норм інконтекстово-комунікативної та ситуативно-поведінкової загальної моральності педагогічних правил, підбору вербальних та невербальних компонентів комунікативної діяльності
характеризує вміння будувати спілкування на основі руйнації психологічних міжособистісних бар'єрів та вибудови позитивного діалогу, передавати особисту зацікавленість, доброзичливість, на основі сформованих особистісних професійних умінь і навичок	Критерій: етико-моральна культура	характеризує вміння будувати спілкування на основі руйнації психологічних міжособистісних бар'єрів та вибудови позитивного діалогу, передавати особисту зацікавленість, доброзичливість, на основі сформованих особистісних професійних умінь і навичок
характеризує комплекс майстерності етичної педагогічної діяльності, усвідомлення логопедом морально-етичних норм та інших педагогічного процесу, вміння правильно оцінювати себе та інших, свідомо прогнозувати власні дії та дії учасників освітньо-к	Критерій: етико-моральна культура	характеризує комплекс майстерності етичної педагогічної діяльності, усвідомлення логопедом морально-етичних норм та інших педагогічного процесу, вміння правильно оцінювати себе та інших, свідомо прогнозувати власні дії та дії учасників освітньо-к

гня ть	<p>процесу, видозмінювати їх згідно ситуаційних етико-моральних вимог характеризує ступінь сформованості ціннісних орієнтацій та особистісні прагнення вчителя-логопеда до вдосконалення своєї професійної майстерності через постійне збагачення, розширення та встановлення своїх знань засобами систематичної та цілеспрямованої діяльності</p>	<p>Результати опитування (рис.1): 47,6 % здобувачів визначають, що деонтологічно-професійна культура дозволяє безбар'єрно взаємодіяти з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення, її батьками та колегами; 28,6 % студентів наголошують, що деонтологічно-професійна культура допомагає фахівцю усвідомлювати власні дії та дії учасників навчального процесу на основі ціннісних моральних орієнтацій; 14,3% респондентів визначають, що деонтологічно-професійна культура допомагає створити позитивну атмосферу в інклюзивному класі; 9,5% опитуваних припустили, що деонтологічно-професійна культура формує професійну свідомість.</p>
-----------	--	--

Діагностичні зрізи проводилися в групах студентів I (бакалаврського) та II (магістерського) рівнів вищої освіти ОП «Спеціальна освіта. Логопедія» Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського протягом 2020–2022 років. Загальна кількість респондентів складає 196 осіб, з яких: 47 студентів II (магістерського) рівня та 149 – I (бакалаврського) рівня.

З метою з'ясування обізнаності студентів з теорією та сучасним станом сформованості деонтологічно-професійної культури вчителя-логопеда нами було застосовано метод анкетування. Проілюструємо прикладами.

Анкета містила 10 запитань, що надало можливість з'ясувати загальне розуміння сутності деонтологічно-професійної культури у діяльності вчителя-логопеда та стан сформованості її складових – комунікативно-нормативної та етико-моральної.

Проаналізуємо отримані результати. Так, на запитання анкетування: «Яке значення має деонтологічно-професійна культура у діяльності вчителя-логопеда?» здобувачі надали низку відповідей, що подано в діаграмі на рис.1.



Рис. 1 Значення деонтологічно-професійної культури у діяльності вчителя-логопеда (у %)

Джерело: дані авторів

Варто зауважити, що опитані здобувачі визначили певні труднощі в професійній самореалізації у ході відповіді на запитання: «Чи виникають у Вас сумніви щодо толерантності власних професійних рішень?». Варіанти відповідей подано на діаграмі (рис. 2).

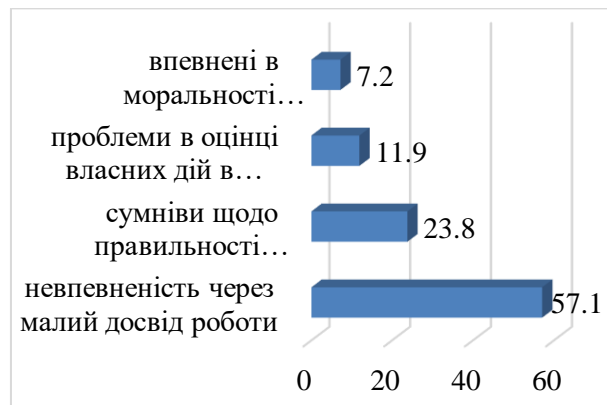


Рис. 2. Наявність сумнівів щодо толерантності власних професійних рішень (у %) Джерело: дані авторів

Результати (рис. 2): 57,1 % респондентів мають труднощі у вирішенні морально-етичних питань через малий досвід роботи; 23,8 % здобувачів мають сумніви щодо правильності вибору шляхів взаємодії з учасниками освітнього процесу – педагогами, дітьми, батьками; 11,9 % відчувають проблеми в оцінці власних дій в атипових педагогічних ситуаціях; 7,2 % впевнені в толерантності власних професійних дій.

Стан сформованості комунікативно-нормативної та етико-моральної складової (критеріїв) деонтологічно-професійної культури у діяльності вчителя-логопеда подано в таблицях 4–5.

Таблиця 4

Стан сформованості комунікативно-нормативної складової деонтологічно-професійної культури у майбутніх вчителів-логопедів (у %)

Здобувачі освіти	Внутрішньо-особистісна комунікація			Професійна міжособистісна комунікація		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Бакалаври	26,7	50,0	23,3	16,7	33,3	50,0
Магістри	33,3	50,0	16,7	25,0	33,3	41,7

Аналіз отриманих результатів (табл. 4) засвідчив, що найбільш складними для студентів були завдання з діагностики здатності сприймати та оцінювати педагогічний простір, контролювати себе у нестандартних морально-етичних ситуаціях з учасниками освітнього процесу. Це позначилось на результатах діагностики за другим показником. Низький рівень визначено у 50,0% студентів I (бакалаврського) рівня вищої освіти та 41,7% у студентів II (магістерського) рівня вищої освіти. Найбільш зрозумілими були завдання, спрямовані на діагностику умінь та навичок професійної інтеракції, дотримуючись норм та усталених правил культури спілкування й поведінки. Результати діагностики засвідчують, що на високому рівні перебувають 26,7% бакалаврів та 33,3% магістрів.

Таблиця 5

Стан сформованості етико-моральної складової деонтологічно-професійної культури у майбутніх вчителів-логопедів (у %)

Здобувачі освіти	Педагогічна свідомість			Самоосвітня діяльність		
	Вис	Сере	Низ	Вис	Сере	Низ

	окий рівень	дній рівень	ький рівень	окий рівень	едній рівень	ький рівень
Бакалаври	23,3	36,7	40,0	30,0	53,3	16,7
Магістри	33,3	33,3	33,4	58,3	25,0	16,7

Аналіз отриманих результатів (Таблиця 5) показав, що високий рівень самоосвітньої діяльності виявлено у 30,0% бакалаврів та відповідно у 58,3% магістрів, що засвідчує практичну зорієнтованість їх діяльності та наявність мотивації до самоосвіти. Результати діагностики засвідчили слабкий рівень педагогічної свідомості у 40,0% бакалаврів та 33,4% магістрів. Проведена діагностика свідчить про недостатній рівень педагогічної майстерності, складність ранжувати та оцінювати власну професійну активність, морально-етичну позицію за рівнями етичного боку професійної компетентності й майстерності.

Отже, отримані діагностичні зрізи дозволили визначити особливості сформованості умінь і навичок здобувачів обох рівнів вищої освіти за показниками різнотипових критеріїв деонтологічно-професійної культури:

Студенти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти виявили лабільну поведінку у професійній реальності. Вочевидь, професійні етичні норми – на початковому рівні формування – вимагають подальшого удосконалення у професійному становленні. Процес вирішення завдань теоретичного характеру у бакалаврів має спонтанний характер, порівняно зі здобувачами магістерського рівня вищої освіти. Це зумовлює необхідність змістовної уніфікації деонтологічних і правових норм теоретичного контенту освітніх компонентів освітньо-професійної програми «Спеціальна освіта. Логопедія» за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта», інноваційного дидактичного пошуку, впровадження засобів ІТ-технологій, мультимедіа тощо.

Студенти другого (магістерського) рівня вищої освіти виявляють стійку цілеспрямованість

та стабільність вибору шляхів і засобів професійно-етичної діяльності, усвідомлюють наслідки власної поведінки, що має відповідати суспільним морально-етичним нормам та правилам. Найважливіший практичний досвід сприяє ефективному виконанню завдань, які спрямовані на продуктивне розв'язання нестандартних проблемних педагогічних ситуацій.

Для проведення формувального етапу експерименту було створено контрольну й експериментальну групи, в які було залучено по 24 студенти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» приблизно однакового рівневого формату комплектування (по 12 здобувачів першого та другого рівнів вищої освіти). Експериментальна робота за програмою формувального нарративу проводилася в експериментальній групі, в контрольній – у звичайному форматі освітніх компонентів практико-зорієнтованої освітньо-професійної програми.

На формувальному етапі експерименту вирішувалися такі завдання: розробка та перевірка ефективності моделі формування деонтологічної компетентності майбутніх вчителів-логопедів; створення банку завдань, вправ, підбір засобів, проведення моніторингу, оброблення результатів дослідження.

Створена нами дидактична модель представляє поетапну, відкриту, динамічну методичну систему, яка забезпечує цілеспрямованість процесу формування деонтологічної компетентності майбутніх вчителів-логопедів та дає змогу визначити відповідність поставленої мети кінцевому результату засобами кейс-технологій, насичують її інноваційним змістом.

Перший етап – адаптивно-розвитковий. Мета даного етапу полягала у створенні адаптаційних умов для майбутнього вчителя-логопеда до роботи з дітьми-логопатами. Адаптація середовища відбувалась через розробку дидактичного й наочного матеріалу, який містив сюжети й типові правила взаємовідносин, поведінки та спілкування між усіма суб'єктами педагогічного процесу.

Створена колекція аудіо- та відеоматеріалів, до якої увійшли приклади розв'язання проблемних ситуацій, комунікативно-мовленнєвих кліше морально-етичного змісту. З метою формування позитивної мотивації та особистісних морально-етичних орієнтацій ми створили колекцію інноваційних кейс-форм, кейс-засобів та кейс-приймів. Проілюструємо прикладами.

Кейс-завдання «Професійні мотиватори»

Мета: визначити позитивні чинники, які лежать в основі професійної діяльності вчителя-логопеда та мотивують його на подальше професійне зростання.

Інструментарій: мультимедійна дошка, ноутбук, стікери, фломастери, ватман.

Процедура виконання: експериментатор пропонує студентам визначити 3 позитивні моменти професійної діяльності, які мотивують на подальшу роботу та записати їх на дошці, моніторі, відповідних стікерах, потім усі стікери прикріпити на ватман. Наприкінці вправи експериментатор зачитує усі варіанти та обговорює їх з групою.

Оцінна шкала: високий рівень (3 бали) – студент швидко визначає позитивні моменти своєї професійної діяльності, обґрунтовує їх, бере активну участь в обговоренні та проявляє зацікавленість у ході виконання завдання; середній рівень (2 бали) – студент визначає несуттєві моменти, які приносять йому задоволення у власній професійній діяльності, бере участь в обговоренні лише тих компонентів, які викликають у нього емоційну реакцію; низький рівень (1 бал) – студент не зміг визначити 3 моменти, йому важко сформулювати свої думки та відобразити їх у лаконічній формі, майже не бере участь в спільному обговоренні.

Другий етап – продуктивний. Мета даного етапу полягала у виробленні вмінь та навичок пошуку рішень у нестандартних етичних професійних ситуаціях. Практична колекція прийомів кейс-технології спрямовувала здобувачів на самостійне вирішення проблемних етичних професійних ситуацій. Проілюструємо прикладами.

Кейс-правила «Правила взаємодії»

Мета: визначити рівень сформованості

знань, вмінь та навичок майбутніх вчителів-логопедів будувати спілкування з учасниками освітнього процесу на засадах деонтологічно-професійної культури.

Інструментарій: картки з паперу, ручка.

Процедура виконання: експериментатор пропонує учасникам визначити ключові правила деонтологічної культури у відносинах з дітьми-логопатами, їх батьками та педагогічними працівниками, записати їх на три окремі картки та покласти у груповий кошик. Потім правила перемішуються і кожен студент витягує по одному правилу із загальної кількості, пояснюючи його актуальність чи, навпаки, недоречність.

Оцінна шкала: високий рівень (3 бали) – студент швидко та доречно визначає правила деонтологічної культури, вміє пояснити свою думку та обґрунтувати її, володіє високим рівнем теоретичних знань щодо особливостей деонтологічної культури в системі спеціальної та інклюзивної освіти, виклад думок структурований, мовлення чітке та грамотне; *середній рівень (2 бали)* – студент визначає прості, але доречні правила деонтологічної культури, може пояснити свою думку, проте відчувається низький рівень базових знань, що проявляється в його відповіді на основі життєвих прикладів та власних, суб'єктивних, думок, виклад матеріалу логічний, але інколи спостерігається стрибкоподібність висловлювань, в мовленні допускає незначні помилки; *низький рівень (1 бал)* – студент визначає елементарні правила, які мають загальний характер та не відносяться до тематики завдання, пояснення правил викликає розгубленість, здобувач не може обґрунтувати більшість з них, мовлення нелогічне, наявні граматичні та лексичні помилки.

На даному етапі система теоретичних та методичних знань майбутнього вчителя-логопеда реалізувалася через розробку та проведення тренінгів, бесід, майстер-класів професійно-етичної тематики, впроваджувались кейс-дослідження, кейс-аналіз, кейс-симуляція, кейс-проекти, кейс-підприємство, а також інноваційний метод гейміфікації. Основними формами роботи на даному етапі було обрано: ділові ігри, вирішення педагогічних ситуацій, колективні та мікрогрупові форми.

Третій етап – інноваційний. Мета даного етапу полягала в узагальненні майбутніми вчителями-логопедами набутих знань, умінь та навичок професійної етики й поведінки, створення власного кейсу вправ, завдань, банку консультацій з морально-етичних проблем тощо. Зміст роботи полягав у вдосконаленні педагогічної інтуїції, творчої уяви, схильності до оригінального продуктивного розв'язання етичних задач. Провідними педагогічними умовами виступили: застосування практичних кейс-елементів «Етична ділема в логопедичній практиці», «Деонтологічні виклики в логопедії», «Етична відповідальність вчителя-логопеда», «Деонтологічна досконалість вчителя-логопеда», обмін досвідом педагогічної майстерності. Основними формами роботи зі студентами на даному етапі виступило використання симуляційних ігор для навчання етики та деонтології, використання реальних або умовних кейсів, для дослідження проблеми, що виникають у професійній діяльності; організація дискусій з етичних та деонтологічних питань; використання віртуальних інструментів тощо.

Творчого провадження вимагали, окрім традиційних методів, інноваційні прийоми: кейс-рішення (передбачає формування умінь будувати практичний план дій та підходів для швидкого вирішення нестандартних ситуацій із їх динамічним урегулюванням); кейс-ролі (передбачає знаходження причинно-наслідкових зв'язків у штучно створеній педагогічній ситуації морально-етичного спрямування, процес його реалізації полягає в аналізі та структуруванні інформації з метою визначення ключових положень та головних мотивів «Чому так трапилось?»); кейс-мікрофон (передбачає використання кейс-технологій як основи для обговорення та реалізації кейс-модулів, що носить інформаційний характер); інтерактивні кейси (передбачає роботу в «активних» групах, в якій студент перебудовує традиційні погляди на нові педагогічні формати); кейс-тренінги (передбачає комплекс практичних дій, які спрямовані на формування групових компетентностей, особливістю яких є театралізованість навчальної діяльності для вдосконалення комунікативних навичок

студентів).

Таблиця 6

Таблиця 7

Дидактична модель формування деонтологічно-професійної культури

Стан сформованості деонтологічно-професійної культури майбутніх вчителів-критерієм комунікативної культури

I етап – адаптивно-розвитковий	II етап – продуктивний	III етап – інноваційний											
		Внутрішньо-особистісна комунікація					Професійна міжособистісна комунікація						
Мета: створення умов для адаптації до роботи, розробка відповідних засобів, підбір і застосування методів та прийомів, формування позитивної мотивації та особистісних моральних орієнтацій, що	Мета: вироблення вмінь та навичок пошуку рішень щодо поведінки та спілкування у нестандартних ситуаціях, створення дидактичних ресурсів, картотеки перспективного досвіду морально-етичної взаємодії, що	Мета: узагальнення набутих вмінь, умов та навичок професійної етики і поведінки, створення власного кейсу вправ, завдань, банку консультацій					Мета: узагальнення набутих вмінь, умов та навичок професійної етики і поведінки, створення власного кейсу вправ, завдань, банку консультацій						
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
		4	16,7	16	66,6	4	16,7	2	8,3	12	50,0	1	4,2
		6	25,0	14	58,3	4	16,7	2	8,3	10	41,7	1	4,2
		8	33,4	16	66,6	0	0,0	6	25,0	16	66,6	2	8,3
		6	25,0	14	58,3	4	16,7	2	8,4	14	58,3	8	33,3

Методи	Форми	Прийоми	Кейси
імітаційне навчання; імітаційне навчання; проблемне навчання; дистанційне навчання; дуальне навчання	діалог, ток-шоу, колоквиум, презентація, консалтинг, рефреймінг, брейнрайтинг	дискусійні та науково-інформаційні прийоми: бесіда, ділові ігри, інтерв'ю	кейс-мікрофон, кейс-ситуація, кейс-завдання, кейс-гра, кейс-роль, кейс-полотно, кейс-тренінг, кейс-ідея

Таблиця 8

Стан сформованості деонтологічно-професійної культури майбутніх вчителів-критерієм етико-моральної культури

Мета: Сформованість деонтологічно-професійної культури та її компонентів: внутрішньої, моральної, поведінкової культури та культури мовлення	Мета: дотримання професійно-етичних норм, підвищення рівня морально-педагогічної підготовки	Мета: вдосконалення професійної компетентності та досвідом	Етико-моральна свідомість			Самоосвітня діяльність								
			Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень				
						К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	
			4	16,7	1	4,2	2	8,3	4	16,7	16	66,6	4	16,7

З метою визначення стану сформованості деонтологічної компетентності вчителів-логопедів на заключному етапі формувального експерименту нами був проведений контрольний зріз.

Початок ФЕ КГ	4	16,7	18	75,0	2	8,3	6	25,0	Ефективність застосування методу <i>case-study</i> щодо формування деонтологічно-професійної культури майбутніх вчителів-логопедів							
									Параметри оцінювання		Експериментальна група		Контрольна група			
Кінець ФЕ ЕГ	10	41,6	14	58,4	0	0,0	12	50,0	12	50,0	0,0	0,0	Коефіцієнт χ^2 -критерія	Достовірність результатів	Коефіцієнт χ^2 -критерія	До р
Кінець ФЕ КГ	4	16,7	18	75,0	2	8,3	6	25,0	внутрішньо-особистісна комунікація		33,4	0,001	0			
									професійна комунікація		62,7	0,001	12,2			
									міжособистісна комунікація		16,7					
									Етико-моральна складова (критерій) деонтологічно-професійної культури							
									практико-педагогічна свідомість		37,1	0,001	0			
									самоосвітня діяльність		87,2	0,001	0			

Аналізуючи дані, представлені в таблиці 8, зазначаємо, що за першим показником другого критерію високий рівень, після впровадження дидактичної моделі, становить 41,6% в ЕГ (було 16,7%) та 16,7 % у КГ (було 16,7%). Середній рівень визначено у 58,4% в ЕГ (було 75,0%) та 75,0% у КГ (було 75,0%). На низькому рівні в ЕГ перебуває 0,0% (було 8,3%), в КГ – 8,3% (було 8,3%). За високий рівень визначено в 50,0% ЕГ (було 16,7%) та 25,0% КГ (було 25,0%). На середньому рівні перебувають 50,0% в ЕГ (було 66,6%) та 58,3% в КГ (було 58,3%). Низький рівень в ЕГ становить 0,0% (було 16,7%) та 16,7% КГ (було 16,7%).

Отже, за першим критерієм: високий рівень на початку визначено у 12,5% майбутніх вчителів-логопедів, наприкінці - 29,2%; середній рівень становить 66,6% (було 58,3%); низький рівень на початку показали 29,2%, наприкінці низький рівень становить 4,2%. За другим критерієм: високий рівень на початку визначено у 16,7% майбутніх вчителів-логопедів, наприкінці – 45,8%; середній рівень становить 54,2% (було 70,8%); низький рівень на початку показали 12,5%, наприкінці низького рівня не визначено.

Ефективність впровадження методу *case-study* щодо формування деонтологічно-професійної культури майбутніх вчителів-логопедів визначено за допомогою обчислення χ^2 -критерія, результати обчислення подані у Таблиці 9.

Таблиця 9

З огляду на дані таблиці, застосування методу *case-study* щодо формування деонтологічно-професійної культури майбутніх вчителів-логопедів є ефективним, оскільки у здобувачів експериментальної групи за всіма діагностичними параметрами виявлено підвищення результатів на високому рівні значимості $p \leq 0,001$. У здобувачів контрольної групи не виявлено змін в рівні сформованості деонтологічно-професійної культури стосовно таких оціночних параметрів, як: внутрішньо-особистісна комунікація, практико-педагогічна свідомість, самоосвітня діяльність. Разом із тим, було помічено певне підвищення за параметром професійна міжособистісна комунікація рівня значимості $p \leq 0,01$, що може бути зумовлено самоосвітою здобувачів.

Таким чином, застосування методу *case-study* сприяє формуванню комунікативно-нормативного та етико-морального компонентів деонтологічно-професійної культури майбутніх вчителів-логопедів.

Висновок, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Експериментальна перевірка ефективності запропонованої дидактичної моделі доводить позитивну динаміку процесу формування деонтологічно-професійної культури майбутніх вчителів-логопедів засобами кейс-технологій, що підтверджується кількісними показниками.

Впровадження методу кейс-технологій дозволяє спрямувати діяльність студентів на пошук шляхів вирішення проблемної педагогічної ситуації, формування об'єктивних уявлень, стимулює їх до власного творчого пошуку, дозволяє збагатити їх соціальний та педагогічний досвід.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх проблемних питань заявленої тематики.

Потребують подальшого дослідження причинно-наслідкові зв'язки проявів порушення професійної та особистісно-моральної культури педагогів спеціальної освіти, оновлення змісту освітніх компонентів, провадження інноваційних засобів формування деонтологічно-професійної культури тощо..

Література

- Васильєва М. П. Деонтологічний компонент підготовки сучасного педагога в умовах вищого начального закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*, 2011 (2). С. 168–177.
- Задорожна-Княгницька Л. В. Формування індивідуальної освітньої траєкторії магістрів – майбутніх менеджерів освіти у процесі професійної підготовки. *Інноваційна педагогіка*, 2020. Вип. 20. С. 125–130.
- Миронова С. П., Докучина Т. О. Самостійна робота студентів з підготовки до підсумкової атестації за спеціальністю 016 Спеціальна освіта : навч. посіб. Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2019. 131 с.
- Полякова Г. П. Особливості становлення майбутніх наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації у процесі деонтологічної підготовки в аспірантурі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. праць*. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2011. Вип. 3–4. С. 3–9
- Савінова Н. В. Гуманістичні ідеї толерантності в педагогічній спадщині В. Сухомлинського. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*, 2014. Вип. 1.46(108) : Педагогічні науки. С. 120–125
- Савінова Н. В., Берегова М. І., Кутержинська К. М. Критеріально-показникова база формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів. *Науковий журнал Хортицької національної академії (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн., 2021 (5) С. 139–152. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-15>
- Синьов В, Супрун Д., Шеремет М. Тенденції професійної підготовки фахівців спеціальної освіти в системі вищої школи. *Вища освіта України*, 2020. № 1. С. 34–42. DOI : [https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2020.1\(76\).05](https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2020.1(76).05)
- Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління*, 2015 (2). С. 19–28.
- Хлестова С. С. Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.07. / Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, Київ, 2011. 18 с.
- Хоружа Л., Новак М. Формування професійної етики викладача вищої школи у процесі розв'язання педагогічних задач. *Молодий вчений*, 2021. Вип.10 (98), С. 296–298. DOI : <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-10-98-61>
- Шевцов А. Г., Ласточкіна О. В. Сучасний понятійний дискурс змішаної та гібридної форм навчання. *Науковий журнал Хортицької національної академії (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 2(5). С. 91–103. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-10>
- Шеплякова І. О. Формування деонтологічної культури майбутнього соціального педагога в соціально-виховному середовищі вищого навчального закладу : автореф. дис... канд.. пед. наук : 13.00.05.

Слов'янськ, 2016. 20 с.

Шкарлет С. М. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність : Науково-методичний збірник. Київ-Чернівці: видавництво «Букрек», 2022. 140 с.

References

- Vasylieva, M. (2011). Deontological component of the modern teacher's training in higher education institution. *Bulletin of Dnipropetrovsk Alfred Nobel University*, (2), 168–177 (ukr).
- Zadorozhna-Kniahnytska, L. (2020). Formation of individual educational trajectory of Master students – future education managers in the process of professional training. *Innovative Pedagogy*, 20, 125–130 (ukr).
- Myronova, S. & Dokuchyna, T. (2019). Independent work of students in preparation for final certification in the specialty "016 Special Education". Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. (ukr).
- Poliakova, H. (2011). Features of the formation of future scientific and pedagogical personnel of higher qualification in the process of deontological training in graduate school. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy*, 3–4, 3–9 (ukr).
- Savinova, N. (2014). Humanistic ideas of tolerance in the pedagogical heritage of V. Sukhomlynsky. *Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi Mykolayiv State University*, 1(46), 120–125 (ukr).
- Savinova, N. V., Berehova, M. I. & Kyterzhynska, K. M. (2021). Criteria-indicative base for professional culture formation in future speech therapists. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education – Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council*, Iss. 2(5). 139–152. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-15> (ukr).
- Syniov, V., Suprun, D., & Sheremet, M. (2020). Trends in professional training of special education specialists in the higher education system. *Higher Education of Ukraine*, (1), 34–42. 10.31392/NPU-VOU.2020.1(76).05 (ukr).
- Surmin, Y. (2015). Case method: formation and development in Ukraine. *Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine*, (2), 19–28 (ukr).
- Khliestova, S. (2011). Formation of deontological culture of students in higher educational institutions in the process of social and educational work (Doctoral dissertation, National Pedagogical Dragomanov University) (ukr).
- Khoruzha, L. & Novak, M. (2021). Formation of professional ethics of a higher education teacher in solving pedagogical tasks. *Young Scientist*, 10(98), 296–298. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-10-98-61> (ukr).
- Shevtsov, A. G. & Lastochkina, O. V. (2021). Contemporary conceptual discourse on blended and hybrid learning. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education – Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council*, Iss. 2(5). 91–103. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-10> (ukr).
- Shepliakova, I. (2018). Formation of deontological culture of future social pedagogues in a social and educational environment of higher education institution (Doctoral dissertation, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University) (ukr).
- Shkarlet, S. (2022). Education of Ukraine in conditions of martial law. Innovative and project activity : Scientific and methodological collection : Bukrek Publishers (ukr).

ANALYTICAL CONTENT OF FORMATIVE NARRATIVE OF MORAL-ETHICAL COMPONENTS OF DEONTOLOGICAL-PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE SPEECH THERAPISTS

Nataliia Savinova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Special Education and Psychology and Inclusive Education, Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy, Kharkiv, Ukraine, e-mail: sonata16@i.ua

Kateryna Kuterzhynska, graduate student at V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, Mykolaiv, Ukraine, e-mail: kateri.maksi@gmail.com

The scientific and methodological article explores the ways of forming the deontological-professional culture of future speech therapists as a fundamental precondition for the development of their professional identity. The article provides an overview and analytical analysis of the criteria components of deontological-professional culture. The conceptual principles, content, and structure of the didactic model for forming deontological-professional culture, as well as the theoretical and practical aspects of its implementation, are defined and justified.

The authors emphasize that the main task of preparing highly qualified special education teachers is to reveal the innovative potential of each student, develop their social, personal, and creative qualities, which is made possible by the implementation of the case-study method. The formation of deontological-professional culture is an essential component of the preparation of future speech therapists. This culture is not only a prerequisite for the development of their professional identity, but also a guarantee of their successful professional activity. The deontological-professional culture is based on ethical principles, values, and norms that govern the behavior of specialists in the field of special education. In this regard, the content of the formative narrative of moral and ethical components of deontological-professional culture is of particular importance. The purpose of this scientific and methodological article is to identify the conceptual foundations, content, and structure of the didactic model for the formation of deontological-professional culture, as well as to determine the theoretical and practical aspects of its implementation.

The article explores the importance of formative narrative in shaping the moral-ethical components of deontological-professional culture among future speech therapists. The article discusses the key components of deontological-professional culture, including professionalism, responsibility, trustworthiness, respect for children's rights, and continuous professional development. The authors emphasize the importance of developing these components through the use of formative narrative, which involves the use of stories, examples, and case studies to illustrate ethical and moral principles.

Key words: *deontological-professional culture, case technologies, professional competence, student training, speech therapist teacher.*

Авторський внесок кожного із співавторів: Савінова Н. В. – 60 %, Кутержинська К. М. – 40 %

Стаття надійшла до редакції / Received 12.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 01.03.2023

Унікальність тексту 98 % (Unicheck ID1014102130)

© Савінова Наталія Володимирівна, Кутержинська Катерина Максимівна, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-12>
УДК 37.091.313:37.018.43

Тетяна Йосипівна Франчук
ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-2404-0771>
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна
franchuk@kpnpu.edu.ua

Олександр Сергійович Мельник
ORCID iD <https://orcid.org/0009-0000-7997-4729>
аспірант кафедри педагогіки та управління навчальним закладом
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна
opndf22.melnyk@kpnpu.edu.ua

ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ФОРМАТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

У науково-методичній статті порушуються проблеми дистанційної освіти, зокрема, забезпечення її ефективності у контексті застосування компетентісно/особистісно зорієнтованих технологій. Проаналізовано сутність дистанційної освіти та чинники, що знижують її ефективність в умовах сучасних реалій та викликів часу. Зосереджено увагу на практиці формального застосування інноваційних технологій, до яких віднесено проєктні, що характеризуються невідповідністю форми та змісту (інноваційна форма та традиційно інформативно-репродуктивний спосіб організації навчальної діяльності у її контексті). Також у статті запропоновано авторську модель організації проєктного навчання в системі дистанційної освіти та описано алгоритми її реалізації з орієнтацією на критерії компетентісної освіти та умови дистанційного навчання.

Ключові слова: проєкт; дистанційні форми навчання; компетентісна освіта; модель; структура.

Вступ. Реалії сьогодення, пов'язані з екстремальними, стресогенними ситуаціями періоду воєнних дій та надалі – повоєнної відбудови, а також перспектив інтеграції в Європейський освітній простір (не номінальної, а реальної) не лише актуалізують стандарти компетентісної освіти всіх рівнів, а й обумовлюють нагальну потребу шукати гнучкі та адаптивні формати освітньої діяльності, які би сприяли реалізації її базових критеріїв якості.

Аксіологічні детермінанти розвитку системи освіти України стосуються перманентного поетапного підвищення її якості відповідно до ухвалених Самітом ООН цілей сталого розвитку людства на період з 2015 до 2030 років, відповідно до якого освіта

класифікується як один із найпотужніших і перевірених засобів сталого розвитку (*Transforming*, 2015). До основних напрямів підвищення якості національної освіти всіх рівнів на період 2021–2030 років віднесено: упровадження в національний освітній простір основних ідей ціннісної та компетентісної освіти; створення безпечного середовища для життя і здоров'я здобувачів освіти; розвиток інтелектуального потенціалу нації; трансформацію системи управління освітою (*Національний технопарк*, 2021).

Слід зазначити, що всі ці напрями не є автономними самодостатніми аспектами у сфері освітньої діяльності, зокрема, професійної підготовки майбутніх педагогів, реалізація яких

призведе до очікуваних результатів. Вони відзначаються високим рівнем взаємозв'язку та взаємозалежності і передовсім диктують необхідність пошуку форм освіти, в яких вони би реалізувалися *комплексно*. Загалом йдеться про цілісний освітній простір професійної підготовки майбутнього вчителя (його локальні варіанти об'єктивації), який формується за принципами компетентнісної освіти, передбачає природовідповідне середовище, сприятливе для особистісної самореалізації інтелектуального, особистісного потенціалу розвитку здобувачів освіти всіх рівнів (школярів, студентів, педагогів). Саме у цьому контексті важливо досліджувати формат дистанційної освіти та конкретні технології, спроможні забезпечити реалізацію означеного комплексу цілей. Проблеми проєктних технологій набувають особливої значущості в системі професійної підготовки педагога, оскільки це додатково стосується формування їх здатності використовувати ці технології в організації освітньої діяльності школярів.

Дослідженнями формату дистанційного навчання у вищій школі займалися, як зарубіжні, так і вітчизняні науковці, а саме: Г. Беккет та Т. Слейтер (2005) дослідили структуру проєкту, зокрема, як інструменту для інтеграції мови, контенту та навичок; Б. Джамалпур, К. Кафіла, К. Чітанья, К. Кумар (2021) здійснили комплексний огляд онлайн-освіти та виявили вплив на студентів інженерних факультетів під час COVID-19; В. Бабійчук (2013) вивчала дистанційне навчання як сучасну форму підвищення кваліфікації педагогічних працівників галузі «природознавство» у системі післядипломної педагогічної освіти і прийшла до висновку, що дистанційна освіта відповідає логіці розвитку системи освіти і суспільства в цілому, де в першу чергу мають значення потреби кожної окремої людини; Ю. Богачков, В. Биков, В. Красношарпа, В. Кухаренко та Ю. Пасіхов (2009) зробили висновок, що при організації дистанційної освіти, важливим є формування в здобувачів методичного підходу до використання інформаційно-комунікативних технологій задля доступності навчального матеріалу та підвищення ефективності освітнього процесу в цілому; Ю. Богачков, В. Биков та О. Пінчук (2014)

досліджували психолого-педагогічні аспекти впровадження дистанційного навчання в освітніх закладах України та проєктування системи надання освітніх послуг учням у дистанційній формі; О. Гончар (2012) розкрила особливості реалізації педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в умовах дистанційної освіти, означила загальні форми реалізації педагогічної взаємодії та визначила ролі суб'єктів навчального процесу дистанційної форми навчання; В. Ковальчук та І. Воронцова (2017) виділили три моделі використання елементів дистанційного навчання в школі, які реалізують навчання, взаємодію та співпрацю учасників освітнього процесу (1 модель характеризується використанням відкритих хмарних сервісів та Web 2.0 для реалізації певних навчальних та управлінських задач школи; у 2-й моделі використовуються системи підтримки управління навчанням та створенням контенту, 3 модель поєднує можливості використання технологій Web 2.0 та систем управління навчанням і контентом); О. Лотоцька та О. Пасічник (2020) визначили загальні принципи впорядкування дистанційної освіти, довідкову інформацію про інструменти та платформи, на яких можна вчити дистанційно, конкретні методики дистанційного навчання для початкової, основної та старшої школи; Т. Мачача (2020) визначила, що ефективність дистанційної освіти залежить, насамперед, від розроблення інноваційних методик і педагогічних технологій, тоді як цифрові інструменти і платформи є засобами їх реалізації; Є. Смирнова-Трибульська (2006) вивчала теоретичні і практичні аспекти використання в освіті інформатичних засобів Open Source у Польщі, П. Стефаненко (2014) вивчав впровадження технологій дистанційного навчання в рамках безперервної освіти військових фахівців. Зокрема, він розглянув процес актуалізації особистісної карти компетенцій військовослужбовця як основи управління його кар'єрою; Б. Шуневич (2013) досліджував стан популяризації дистанційного навчання у закладах освіти як форми навчання, І. Гевко (2020) розглядав можливості використання цифрових інформаційних ресурсів дистанційної освіти та інші.

Так, дослідження ефективності навчання з використанням форм дистанційної освіти в останні роки показало, що їх більшою мірою асоціюють з вимушеними формами відмови від звичних форматів (пандемія, війна). Дослідник Т. Мачача (2020), старший науковий співробітник відділу технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України зазначає: «Несподіваний виклик спричинив хаотичний пошук способів переведення процесу навчання з режиму офлайн в онлайн, показав, що система освіти на загальнодержавному рівні виявилася не готовою до впровадження дистанційного навчання». Позиція підтверджується експериментальними даними «Понад 80 % опитаних учителів організують дистанційне навчання лише через просте пересилання учням переліку домашніх завдань. До того ж завдання часом такі, що їх нереально виконати в домашніх умовах та у визначені вчителем терміни. Також переважна кількість учителів не надають учням завдання для вибору, що дало б можливість урахувати їхні інтереси, потреби і можливості. З огляду на низькі навички комунікації у віддаленому режимі, завдання часто не передбачують зворотного зв'язку, взаємодії учня з учителем та однокласниками». Відповідно, спостерігається низький рівень сприйняття цих форм фактично всіма учасниками освітнього процесу, що пояснюється багатьма причинами, з-поміж яких важливою є невідповідність/протиріччя між їх формою та адекватністю змістового наповнення, методичного забезпечення. Зокрема, це стосується і використання інноваційних підходів до організації освітнього процесу, до яких належать і проєктні технології. Результати такого підходу позначились не лише на якості освітнього процесу, а й психоемоційному стані його учасників.

Як показують результати досліджень, однією з найбільш значущих причин ситуації, що склалася, є недостатнє розуміння педагогами сутності дистанційної форми навчання, особливостей використання проєктних технологій, що передбачає не лише засвоєння знань, а й формування адекватного освітнього середовища, сприятливого для самореалізації учасників освітнього процесу.

Мета роботи: визначити загальні підходи, на їх основі – структурну організацію проєктної діяльності, алгоритмізацію поетапних дій, які би відповідали головним засадам компетентної професійно-педагогічної освіти і реалізувалися в умовах дистанційного навчання.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, за результатами яких проаналізовано сутність проєктних технологій в умовах дистанційної освіти; прогнозування, алгоритмізація та моделювання, на основі яких розроблено модель організації проєктної діяльності.

Проблематика розробки та використання інноваційних (компетентісно зорієнтованих) форм та технологій дистанційного навчання. Відповідно до прийнятого Міністерством освіти і науки України Положення про дистанційне навчання (2013), дистанційне навчання визначається як «сукупність педагогічних і цифрових технологій, паперових та електронних освітніх ресурсів, які забезпечують організацію процесу віддаленого навчання й самонавчання, взаємодію всіх його учасників для досягнення очікуваних результатів». Також дистанційне навчання трактується як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» (Положення, 2013).

Дослідниця В. Бабійчук (2013) акцентує увагу саме на середовищі в умовах дистанційної освіти, яке є одним з головних індикаторів компетентної моделі і має бути сприятливим для інтерактивного навчання та самостійної роботи його суб'єктів. Вона зазначає, що «дистанційне середовище нівелює інформаційні кордони, посилюється якість навчального процесу, який переходить із площини теоретичного осмислення в суто практичне інтерактивне навчання, при якому зростає значення самостійної роботи тих, хто навчається» (с. 14).

У такий спосіб чітко визначена цільова спрямованість використання форм дистанційного навчання (а відтак і базові критерії ефективності), яка передбачає: індивідуалізований процес; прогнозування очікуваних результатів; присутність компонентів самостійної роботи (самонавчання); інтерактивний формат організації діяльності (взаємодія учасників); спеціалізоване середовище, яке формується за рахунок сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Усі ці ключові ознаки тісно корелюють з критеріями компетентної освіти, як і проєктних технологій, що вказує на спорідненість та взаємозалежність проблематики дослідження, забезпечення комплексності практичної імплементації.

Узагальнення результатів теоретичних та експериментальних досліджень, представлених у вступній частині статті, а також власних досліджень дає можливість стверджувати, що попри прогресивність тенденцій до активного використання інноваційних технологій, головні проблеми невисокого рівня їх ефективності стосуються розуміння сутності інноваційних освітніх форматів та конкретних технологій їх реалізації. У цьому контексті варто акцентувати увагу на недоліках, які не лише сповільнюють процес поширення інновацій в освіті, а й містять до певної міри деструктивні ефекти.

На основі аналізу ми виділили проблеми використання інноваційних (компетентісно зорієнтованих) форм та технологій навчання, до яких належать проєктні, в умовах дистанційного навчання: 1). Сприймання інноваційних освітніх технологій, акцентуючи увагу не стільки на сутності, скільки на формі. В результаті – маємо досить поширені імітаційні процеси щодо використання інновацій (пріоритетність форми), а також копіювання розроблених іншими авторами (і представлених, наприклад, в інформаційних джерелах) проєктів, що порушує базові принципи особистісно/зорієнтованої, компетентісної освіти; 2). Використання дистанційних форм навчання як вимушених, не адаптуючи до них сучасні освітні стандарти, тобто спостерігається навчання за традиційними інформаційними технологіями у форматі дистанційної освіти, що апіорі понижує її якість, дискредитує саму

форму; 3). Недооцінювання інтеграційних процесів, характеру функціонування складових цілісної освітньої системи (освітнього простору). Зокрема, в науковій літературі частіше знаходимо дослідження, які стосуються форм дистанційного навчання, використання проєктних технологій в умовах загальної освіти та окремо – професійної підготовки майбутнього педагога, практично залишаючи поза увагою високий рівень їх взаємозалежності. Йдеться про недооцінювання того факту, що в їх основі – навчальний процес, домінантні критерії якості якого є практично однаковими: особистісна орієнтованість, ключові компетентності, суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, інтерактивні форми навчання та ін.

У контексті останнього слід зазначити, що особливість педагогічної діяльності полягає в тому, що освітній процес (навчання) є метою та засобом професійної підготовки одночасно (учителя вчать вчити). Це означає: якщо педагога готувати до професії (організовувати навчальний процес) з домінуванням технологій інформаційно-репродуктивного навчання, то як би ми не оновлювали зміст освітніх програм, не додавали курси про особливості дистанційного навчання, проєктних технологій, вони не зможуть їх коректно використовувати на практиці, домінувати будуть звичні (фіксовані на рівні практичних, досвідних уявлень) підходи до організації освітнього процесу школярів.

Чинники розробки моделі проєктної діяльності здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. Зважаючи на виділені вище недоліки впровадження інноваційних форм і технологій, ми розробили узагальнену модель проєктної діяльності, яка дає цілісне уявлення про її сутність та структурну організацію процесу підготовки проєкта, акцентуючи увагу на особистісно/компетентісно зорієнтованому підході та можливостях у процесі дистанційного навчання формувати адекватне освітнє середовище. Модель/циклограма легко адаптується до освітніх закладів різного рівня, оскільки вже на першому етапі її реалізації передбачає системну діагностику та врахування конкретних освітніх умов, рівня компетентності її учасників.

Виходимо з позиції, що найважливішим у процесі оволодіння майбутнім педагогом технологіями проєктної діяльності є розуміння логіки її організації, яка не лише фіксує елементи та послідовність їх реалізації, а й дає цілісне уявлення про сутність та змістово-технологічне забезпечення процесу. Значущим є розуміння того, що це не формальний процес наперед прогнозованих та спроектованих дій, а забезпечення комплексного підходу до вирішення актуальної проблеми, яка має практичну цінність в ситуації, яка ніколи у тому самому варіанті не повторюється.

Представляємо структуру реалізації проєктної технології, специфікуючи її до особливостей освітнього процесу в системі професійної підготовки педагога. Отримуючи відповідний досвід, він зможе використати її і в організації освітньої діяльності школярів, а також для підвищення власної професійної компетентності.

На основі діагностичних замірів за критеріями готовності майбутніх педагогів до використання проєктних технологій, зроблених нами раніше, було констатовано не лише переважно низький рівень готовності студентів до проєктної діяльності, а й проблеми, які його обумовлюють. Врахування проблем дало можливість розробити модель підготовки проєкту, яка може бути використана як в умовах дистанційного, так і змішаного формату освіти, оскільки: а) проєктна робота починається тільки після того, як означені персоніфіковані цілі та вигоди у кожного учасника і групова робота сприймається як сприятливе середовище для їх реалізації. Так з'являється мотивація до взаємодії і формується освітнє середовище зацікавленості; б) передбачено поєднання/чергування індивідуальних та групових форм навчання, які реалізуються через інтерактивні форми навчання та комфортні умови самостійного виконання індивідуальних завдань. Узгодження інтересів індивіда та групи створює ситуацію запиту на комунікацію; в) стимулюється формування позиції студента як суб'єкта навчальної діяльності, професійного становлення, який реалізує діагностичні, управлінські, корекційні функції на всіх етапах

виконання проєкту; г) педагог займає позицію фасилітатора, який в системі суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин здійснює опосередковане управління процесом. Отож, дистанційна освіта за таких умов буде особистісно, компетентісно зорієнтованою, оскільки вона програмується самою логікою та ходом виконання проєкту, вона і задає продуктивні формати роботи. Також результати діагностики показали, що найбільшу складність для студентів має дотримання логіки реалізації поетапних дій, тому основна увага акцентується саме на процесуальній складовій підготовки проєкту.

Циклограма реалізації проєкту. У структурі реалізації проєкту особливо важливим є початковий, тобто *стартовий етап розробки проєкту*, який передбачає чітке позиціонування цілей діяльності, бачення фінальних результатів з тим, аби усвідомлено підійти до їх виконання, спрогнозувати свою участь у процесі та профіт, який отримує кожен студент – учасник проєкту. Постановка проблеми відбувається у контексті практичної затребуваності проєкту, що вказує на його цінність у майбутній професійній діяльності. Окрім того, участь у проєктній роботі в системі освітньої діяльності є біфункціональною: з однієї сторони йдеться про професійну цінність отриманих результатів, з іншої – про навчальні компетентності, які набуває студент у цьому виді діяльності. Це особливо важливо для того, аби студентом уже на початку проєкту були закладені правильні орієнтири стосовно майбутніх активностей, що в цілому дасть можливість зайняти суб'єктну позицію, сприяючи процесам особистісної, професійної самореалізації у його контексті.

Суб'єктну позицію студента на першому етапі проєкту додає процес формування команди за умови, якщо він бере у цьому участь, оскільки у такий спосіб формується загальне уявлення про командну роботу і свою участь у ній. Особливу роль у забезпеченні якості проєктної роботи відіграє коректна діагностика проблеми за базовими показниками якості. Розроблений діагностичний інструментарій не лише дозволяє сформулювати комплексне уявлення про проблему, причини, що лежать в її основі, а й спрогнозувати систему роботи з її вирішення.

Ключовим для цього етапу є визначення мети, цілей роботи і одночасно моделювання кінцевого результату, тобто форм їх реальної об'єктивації у продуктах, що мають практичну цінність.

Особливе значення надаємо процесу, пов'язаному зі спонтанним осмисленням проблеми, генеруванням ідей у її контексті. Саме спонтанність «думання» над проблемою дозволяє кожному учаснику проєкту актуалізувати свій актив у її контексті та сміливо пропонувати ідеї, підґрунтя для яких інтегровано у досвід кожного на рівні якихось думок, суджень, практичних дій, уявлень про сутність проблеми та логіку її вирішення тощо. Обмін такими думками можна провести у вигляді мозкового штурму, як результат – фіксування та систематизацію думок (інколи алогічних, авантюричних) кожного. У цьому криється потенціал унікальності підходу до вирішення проблеми, а також потужний особистісно зорієнтований, мотиваційно-стимулювальний потенціал майбутньої роботи, оскільки системна аналітико-дослідницька робота над проєктом буде також опосередковано спрямована на підтвердження чи спростування своїх первинних уявлень про проєкт та візії щодо роботи над ним.

Закономірно, що *наступний, другий етап*, передбачає теоретичне осмислення проблеми і на його основі формування концепції проєктної діяльності. Слід зауважити, що аналіз літературних джерел, робота з іншими видами інформації, комунікація з учасниками команди щодо її обговорення буде проходити через призму уже створених на першому етапі смислів та пріоритетних зон інтересу. Саме такий підхід забезпечує особистісну зорієнтованість роботи з текстами, а також акцентування уваги на проблемах, які визначені як ключові у контексті виконання проєкту.

Вся попередня робота стосувалася підготовки до формування концепції проєкту як комплексного бачення проблеми, трактування її сутності (теоретичної та практичної) та підходів/алгоритмів вирішення. Іншими словами, концепція стосується визначення оптимальної (науково обґрунтованої) системи роботи з трансформації поставлених цілей в очікувані

результати виконання проєкту (визначені практикою, замовниками) у рамках часових рамок та наявних змістово-технологічних, компетентнісних ресурсів.

Відповідно до концепції формується зміст роботи, її структурна організація, які практично виглядають як види діяльності команди, окремих її учасників з адекватним змістовим наповненням та поетапними алгоритмами дій. На цьому етапі важливо співвіднести оптимально прогнозовані дії та реальні можливості команди з тим, аби з самого початку правильно розрахувати ресурс та коректно спланувати ефективність його реалізації. Балансування між оптимальним та реальним дає можливість здійснювати ефективний менеджмент процесу щодо організації проєктної роботи, забезпечити її ефективний технологічний супровід. Слід відмітити, що управлінські дії повинні відповідати принципам гнучкості, динамічності, адаптивності і оперативно реагувати на перебіг процесу, вносячи доцільні корективи. Окрім того, у командній роботі важливим є принцип колегіальності, зміни ролей, тобто співучасті всіх учасників проєкту у реалізації різного рівня управлінських функцій у рамках загального управління процесом аби уникнути хаосу та конфліктогенних ситуацій.

Розподіл функцій в структурі реалізації проєкту за визначеною спільною для всіх концепцією передбачає виконання індивідуальних та групових завдань, які у будь-якому випадку будуть відображати персоніфіковані підходи до трактування проблем та алгоритмізації їх вирішення. Тому наступний етап командної роботи є надзвичайно важливим і водночас складним. Зокрема, освітні проєкти, як і інші – у сфері гуманітарних наук, передбачають особистісну орієнтованість та творчість у виконанні завдань і можуть результувати у продукти, які виходять за рамки чітко поставлених завдань або пропонувати нові аспекти їх вирішення, не передбачені у концепції та запрограмованих діях.

Тому важливо проаналізувати всі результати діяльності учасників проєкту, дослідницьких груп, які можуть: на цьому етапі посилити отримані позиції; визначені як цінні

«знахідки», які доцільно використати у перспективі. Особливо значущими є «продукти» діяльності, які отримуються завдяки синтезуванню результатів роботи окремих учасників, груп, результатів співпраці, на їх основі – формування нових конструктів, які не можна було передбачити на початковому етапі роботи.

Ключовим індикатором визначення ефективності командної роботи над проектом є практична апробація її результатів, що здійснюється через імплементацію розробленої або реконструйованої моделі діяльності, вирішення поставлених задач в умовах актуальної ситуації. Ефективність отриманих результатів проекту закономірно діагностується через використання розробленого та застосованого на першому етапі роботи діагностичного інструментарію. Співвіднесення отриманого результату командної діяльності з поставленими цілями дозволить визначити реальний рівень їх досягнення. Комплексна оцінка роботи за базовими критеріями якості та проведена аналітична робота складають особливу цінність, оскільки важливо не лише виявити ефективність отриманих результатів, а й процес їх досягнення. Предмет аналізу може стосуватися всіх сегментів, відображених у структурі проектної роботи (правильність постановки цілей, визначення алгоритмів роботи, розробки діагностичного інструментарію, якості змістово-технологічного супроводу, злагодженості командної роботи, конструктивності форм взаємодії та спілкування, якості управління процесом тощо).

Результати такого аналізу є цінними у перспективі як для подальшої організації командної роботи над проектом, так і участі в ній кожного учасника. Окрім того, кожен студент може проаналізувати свою інтегральну здатність до проектної діяльності в освітньому процесі, визначити компетентності, у їх структурі – особистісні якості, які є найбільш розвинутими і складають його актив, над якими важливо додатково попрацювати в рамках неформальної, інформальної освіти.



Рис. 1. Структура/циклограма реалізації проекту. (Джерело: ...)

Структура проекту представлена у вигляді циклограми (див. рис. 1), яка означає автономний цикл роботи над проектом, який починається від постановки проблеми і завершується отриманим результатом. Однак, особливо у контексті освітнього процесу важливо акцентувати увагу на тому, що кожен завершений проект має програмувати наступний, який буде плануватися на вищому рівні якості, тобто на основі проаналізованого досвіду попереднього. Представлено узагальнену структуру проекту, що акцентує увагу на його найважчій складовій – *логіці власне проєктувального процесу*. Її цінність полягає у високих адаптаційних можливостях, які можуть бути імплементовані до проєктів різних видів за проблематикою, типів за обсягом роботи та часовими рамками (все це враховується на етапі закладення головних параметрів проектної діяльності).

Тематика проєктів може бути різноманітною, головне – аби вона була актуальною і затребуваною реальною практикою. Директор ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» Євген Баженов (2022) звертає увагу на те, що особливої актуальності в умовах війни та повоєнного часу набувають питання національно-патріотичного виховання дітей та молоді, особливо в часи розгортання російсько-

української війни, у зв'язку з чим стали пріоритетними проблеми формування національно свідомої особистості, збереження української ідентичності, формування ціннісних орієнтацій особистості, виховання громадянина-патріота. Актуальними залишаються технології дистанційного навчання, цифровізації освіти, здоров'язберезувальних практик, психолого-педагогічної підтримки.

За цими напрямками актуальними на сьогоднішній день є такі експерименти та інноваційні освітні проекти, як: «Нова Українська школа», «Національний освітній технопарк», «Європейська інтегрована модель школи з угорською мовою навчання», «Авторська школа в Україні», «Педагогічна технологія «Росток», «Вальдорфська школа в Україні», «Інтелект України», «Ліга крилатих» (базова школа), інформаційна технологія «Єдина школа», «Я – дослідник 2.0 (дидактична система природничо-математичної початкової освіти)», «Технологія навчання учнів початкової школи «Розумники» (SmartKids)», «Розвиток бізнес-освіти в Україні як елемент державної політики сприяння розвитку підприємництва», «Система виховання громадянина-патріота в умовах профільного навчального закладу військово-професійної спрямованості», «Школа тьюторської майстерності», «Науково-методичні засади формування єдиного мережецентричного інформаційно-освітнього середовища загальноосвітніх навчальних закладів України», «Науково-методичні засади створення та функціонування всеукраїнського науково-методичного віртуального STEM-центру (ВНМВ STEM-центр)» (*Освіта України*, 2022).

У рамках визначених пріоритетних напрямів дослідження студенти можуть розробляти свої локальні проекти, виходячи з конкретних освітніх ситуацій, актуальних завдань у їх контексті. У такий спосіб студенти не лише вчать ефективно використовувати проєктні методи навчання, а й підвищують рівень своєї

фахової компетентності.

Висновки. Отож, проєктні технології навчання реалізують основи компетентнісної, особистісно зорієнтованої системи освіти. Вони легко адаптується до умов дистанційного навчання, насамперед, через свою самодостатність та активність позиції всіх його суб'єктів, зацікавленість в отриманні результатів, які для кожного визначають персоніфіковану практичну цінність. За таких умов формат дистанційної освіти не буде сприйматися як вимушений, «нав'язаний зверху», а як ефективний спосіб комунікації з актуальних проблем, до вирішення яких готується кожен учасник групи. Закономірною є необхідність узгодження взаємозалежних освітніх систем (у нашому випадку – школи, закладу вищої освіти, закладу післядипломної освіти), закладаючи спільні базові критерії інноваційного розвитку освітнього простору. У цьому контексті слід розглядати проєктну діяльність, яка є однаково актуальною для всіх рівнів освіти і представляє особливу цінність для майбутнього педагога, який може її використовувати як у процесі власного професійного становлення, так і організовуючи навчально-виховний процес майбутніх школярів. Також узгодженість систем дозволяє поетапно розвивати свої компетентності, посилювати позицію суб'єкта навчання, а не пристосовуватись до специфіки умов кожної системи, втрачаючи свою індивідуальність.

– *Перспективи подальшого дослідження* вбачаємо у пошуку та розробці заходів, спрямованих на системне подолання найбільших небезпек, пов'язаних з неефективністю використання, а то й дискредитацією проєктних технологій, як-от: забезпечення особистісної орієнтованості процесу, адекватному форматі застосування дистанційної роботи тощо. Все це в комплексі слугуватиме активному використанню можливостей не лише формальної освіти, а й неформальної та інформальної.

Література

Бабійчук В. Г. Дистанційне навчання – сучасна форма підвищення кваліфікації педагогічних працівників галузі «природознавство» у системі післядипломної педагогічної освіти. Електронний збірник наукових праць Запорізького ОІППО. 2013. Випуск 4. С. 14–21. URL : <http://surl.li/fbrjz>

- Богачков Ю. М., Биков В. Ю., Красношопка В. О., Кухаренко В. М., Пасіхов Ю. Я. Концепції дистанційного навчання школярів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL : <http://surl.li/fbriu>
- Гевко І. В. Застосування цифрових інформаційних ресурсів в дистанційному навчанні. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 1(2). С. 111–119. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-11>
- Гончар О. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в умовах дистанційної освіти. Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. Умань, 2012. Ч. 1. С. 58–65. URL : <http://surl.li/fbrip>
- Ковальчук В. І., Воротникова І. П. Моделі використання елементів дистанційного навчання в школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 60, вип. 4. С. 58–76. URL : <http://surl.li/fbrid>
- Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації. Міністерство освіти і науки України. 2020. 70 с. URL : <http://surl.li/ckqz>
- Мачача Т. Особливості організації та формування змісту дистанційного проектно-технологічного навчання в умовах карантину. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 3. С. 75–83.
- Національний технопарк з підвищення якості освіти: трансформація системи, розбудова НУШ, якість і доступність. МОН України. 2021. URL : <http://surl.li/fbraf>
- Організація та функціонування мережі ресурсних центрів дистанційної освіти загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / авт. кол.: Богачков Ю. М., Биков В. Ю., Пінчук О. П. та ін. Київ : Атіка, 2014. 183 с. URL : <http://surl.li/fbqxp>
- Освіта України в умовах воєнного стану. Інформаційно-аналітичний збірник / / за заг. ред. С. М. Шкарлета, авт. Є. Баженков, О. Дубовик, Т. Бережна, та ін. Київ, 2022. 358 с. URL : <http://surl.li/cxswm>
- Положення про дистанційне навчання, Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466. Міністерство освіти і науки України. URL: <http://surl.li/aavty>
- Смірнова-Трибульська Є. М. Теоретичні і практичні аспекти використання в освіті інформатичних засобів Open Source. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 02: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2006. Випуск 4 (11). URL : <http://surl.li/fbrhr>
- Стефаненко П. В. Технології дистанційного навчання в рамках безперервної освіти військових фахівців: актуалізація особистісної карти компетенцій. *Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»*. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. 2014. № 1(1). С. 121-125. URL : <http://surl.li/fbrcy>
- Україна в умовах воєнного стану. Інноваційна та проектна діяльність: Науково-методичний збірник / за заг. ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с.
- Шуневич Б. І. Популяризація дистанційного навчання в освітніх закладах України. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2013. № 7. С. 299–303. URL : <http://surl.li/fbrdo>
- Beckett G., Slater T. The project framework : a tool for language, content, and skills integration / *ELT Journal*. 2005. Vol. 59. № 2. P. 108–116.
- Jamalpur B., Kafila K., Chythanya K. and Kumar K. A comprehensive overview of online education – Impact on engineering students during COVID-19. *Materials Today: Proceedings*, 2021. URL : [10.1016/j.matpr.2021.01.749](https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.01.749)
- Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development, ООН, 2015. URL : <http://surl.li/fbrhl>

References

- Babiichuk, V. H. (2013). Distance learning – a modern form of improving the qualifications of educational workers in the "natural science" field in the system of postgraduate pedagogical education. *Scientific Works Collection of Zaporizhzhia Regional Institute of Continuing Pedagogical Education*, 4, 14–21. <http://surl.li/fbrjrf> (ukr).
- Bazhenkov E., Dubovik O. & Berezhna T. (2022). Education of Ukraine under wartime conditions. Informational and analytical collection. 358 p. URL: <http://surl.li/cxswm> (ukr).
- Bekket, H. & Sleiter, T. (2005). The project framework : a tool for language, content, and skills integration / *ELT Journal*. Vyp. 59. № 2. 108–116 (eng).
- Bohachkov, Y. M., Bykov, V. Y. & Pinchuk, O. P. et al. (2014). Organization and functioning of the network of resource centers of distance education of general educational institutions : Atika. <http://surl.li/fbqxp> (ukr).
- Bohachkov, Y. M., Bykov, V. Y., Krasnoshapka, V. O., Kukharenko, V. M., & Pasykhov, Y. Y. (2009). Concepts of distance learning for school students. *Information Technologies and Teaching Tools*, 5(13). <http://surl.li/fbriu> (ukr).
- Gonchar, O. (2012). Pedagogical interaction of participants in the educational process in the conditions of distance education. *Scientific Works of Uman State Pedagogical P. Tychyyna University*, 1, 58–65. (ukr).
- Hevko, I. V. (2020). Application of digital information resources in distance learning. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal* / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. Zaporizhzhia : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(2). 111–119. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-2-11> (ukr).
- Jamalur B., Kafila K., Chythanya K. & Kumar K. A comprehensive overview of online education – Impact on engineering students during COVID-19. *Materials Today: Proceedings*, 2021. 10.1016/j.matpr.2021.01.749 (eng).
- Kovalchuk, V. I., & Vorotnikova, I. P. (2017). Models of using elements of distance learning in school. *Information Technologies and Teaching Tools*, 60(4), 58–76. (ukr).
- Lototska, A., & Pasichnyk, O. (2020). Organization of distance learning in school: Methodological recommendations : Ministry of Education and Science of Ukraine (ukr).
- Machacha, T. (2020). Features of organization and content formation of distance project-technological learning during quarantine. *Ukrainian Pedagogical Journal*, (3), 75–83. (ukr)
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). National Technopark for Quality Education: Transformation of the System, Development of the New Ukrainian School, Quality and Accessibility. <http://surl.li/fbraf> (ukr).
- On approval of the Regulation on Distance Learning. No. 466. (2013). Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from <http://surl.li/aavty> (ukr).
- Shkarlet, S. M. (Ed.). (2022). Ukraine under martial law. Innovative and project activities: Scientific and methodological collection : Bukrek (ukr).
- Shunevych, B.I. (2013). Popularization of distance learning in educational institutions of Ukraine. *Bulletin of the Lviv State University of Life Safety*, 7, 299–303. <http://surl.li/fbrdo> (ukr).
- Smirnova-Trybulska, Ye. M. (2006). Theoretical and practical aspects of using Open Source software in education. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 02: Computer-Oriented Learning Systems*, 4(11) <http://surl.li/fbrhr> (ukr).
- Stefanenko, P. V. (2014). Distance learning technologies within the framework of continuous education of military specialists: Actualization of the personal competence map. *Scientific Works of Higher Educational Institution "Donetsk National Technical University". Series: Pedagogy, psychology and sociology.*, 1(1), 121–125. <http://surl.li/fbrcy> (ukr).

Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. (2015). United Nations.
<http://surl.li/fbrhl> (eng).

PROJECT TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF THE DISTANCE FORMAT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER

Tetiana Franchuk, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Management of Educational Institution, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine, e-mail : franchuk@kpnu.edu.ua

Oleksandr Melnyk, a post-graduate student at the Department of Pedagogy and Management of Educational Institution, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine, e-mail : opndf22.melnyk@kpnu.edu.ua

The article deals with the issues of the relevance of distance education and analyzes the problems of ensuring its effectiveness in the context of the transition to competency-oriented/personality-oriented technologies. The essence of distance education and the problems that reduce its effectiveness in the conditions of modern realities and challenges of the time are analyzed. In particular, attention is focused on the practice of formal application of innovative technologies, which include project-based technologies characterized by a discrepancy in form and content (innovative form and traditionally informative and reproductive method of organizing educational activities in its context). The authors argue that educational activity systems of schools and professional training of teachers in higher education institutions should be studied in the context of common approaches to the functioning of interdependent systems. It is proved that an adequate personality-oriented system of organizing project activities of schoolchildren/students will comply with the basic principles of competency-based education and provide the basis for its implementation in the system of competency-based education. The article offers the author's model of organizing project-based learning in the distance education system and describes algorithms for its implementation with a focus on the criteria of competency-based education and distance learning conditions. The model is equally relevant for the system of organizing educational activities of schoolchildren and professional training, as well as post-graduate education of teachers. Therefore, the problem is to systematically and gradually move towards innovative education, updating all the links and dependencies that ensure the systematic approach.

Keywords: project; distance learning formats; competency-based education; model; structure.

Авторський внесок кожного із співавторів: Франчук Т. Й. – 50 %, Мельник О. С. – 50 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 31.03.2023

Унікальність тексту 83,5 % (Unicheck ID1015123728)

© Франчук Тетяна Йосиповна, Мельник Олександр Сергійович, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-9>

УДК 378

Арина Ігорівна Харківська
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-3411-2847>,
доктор філософії, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна
ar.kharkivska@gmail.com

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК КОМПОНЕНТ УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У науково-оглядовій статті висвітлена проблема підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації інклюзивної освіти. Здійснено аналіз Стандарту професійної підготовки спеціальності 012 Дошкільна освіта, Концепції розвитку інклюзивного навчання та відповідної освітньо-професійної програми. Окреслено професійні компетентності, які необхідні майбутнім вихователям для забезпечення якісного освітнього процесу для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. З урахуванням компонентів інклюзивної освіти автором висвітлено специфіку компетентісно орієнтованої підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як наскрізного компонента успішної реалізації інклюзивної освіти.

Ключові слова: компетентність, компетентісна підготовка, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, діти дошкільного віку, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, компонент.

Вступ. Інтеграція України в європейський простір дедалі більше підвищує вимоги до доступної та якісної вищої освіти, орієнтованої на підготовку висококваліфікованих педагогів. Вища освіта стає одним із майданчиків освітніх змін, що спрямовані на вирішення проблеми підготовки компетентних фахівців, які здатні адаптуватися до сучасних вимог в освітній сфері, прагнуть до саморозвитку й професійного самовдосконалення, усвідомлено будують власну професійну діяльність на засадах демократії, гуманності та толерантності. Саме гуманізація освіти стає пріоритетом реформування всієї освітньої системи України і знаходить відображення, зокрема, у впровадженні освітньої інклюзії.

Здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами (далі – ООП) поруч із здоровими однолітками втілює гуманістичну спрямованість інтеграції інклюзивної освіти, адже передбачає організацію навчання, яке засноване на загальнолюдських цінностях, засадах демократії та толерантності, рівності й взаємопідтримки. Включення дітей з особливими

потребами у єдине освітнє середовище реалізує їхні права на освіту, що унормовано низкою законодавчих документів, серед яких: Конвенція про права дитини (1989), Конституція України (1996), Закони України «Про охорону дитинства» (2001), «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2001), «Про повну загальну середню освіту» (2020) та інші. Крім цього, для повноцінної реалізації задач інклюзивної освіти необхідним є створення специфічних умов в інклюзивному освітньому середовищі: технічних (пандуси, зручні меблі, спеціальні засоби навчання), навчально-методичних (адаптовані навчальні програми, підручники, навчальні матеріали тощо), психологічних (загальний доброзичливий мікроклімат у закладі освіти, класі, групі).

Фундаментальним етапом формування та розвитку особистості дитини є дошкільна освіта. У дошкільному віці відбувається поглиблене знайомство з навколишнім світом, отримання перших знань про явища та процеси в природі й житті людини, усвідомлення власних потреб і можливостей, опанування першими практичними

навичками догляду за собою тощо. Упровадження інклюзивної освіти дозволяє дітям дошкільного віку із ООП здобувати освіту з однолітками, забезпечити адекватну соціалізацію у групі та в закладі освіти загалом.

Однак досягнення мети інклюзивної освіти, зокрема, у закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО), можливе за умов наявності вихователів, асистентів, психологів, які здатні забезпечити якісне освітнє середовище для розвитку всіх дітей. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів (далі – МВ) відповідно до актуальних реалій розвитку дошкільної освіти має здійснюватися «з метою забезпечення високого рівня підготовки майбутніх педагогів є найважливішим завданням вищої школи, що покликана підготувати педагога «нового типу», здатного до оперативної, ефективної та креативної реалізації професійних завдань, професійного саморозвитку та самоактуалізації протягом життя» (Харківська, 2020, с. 195).

Проблему професійної підготовки вихователів дошкільних закладів до реалізації завдань інклюзивної освіти досліджували І. Кузава та М. Ярмолюк (2016); особливості формування професійної готовності вихователів до діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища осмислювали Ю. Бойчук (2017), Н. Буркле та К. Шапочка (2020); Л. Зданевич і Т. Цегельник (2020) спрямували своє вивчення на формування позитивних міжособистісних взаємин із дітьми дошкільного віку з ООП. Формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти компетентностей, які необхідні для забезпечення інклюзивної освіти, вивчали О. Новак (2020), Ю. Нікітська, І. Ніколаєску й О. Михальчук (2022). Однак, об'єктом їхніх досліджень стала саме інклюзивна компетентність. Уважаємо, що для досягнення максимально можливих результатів розвитку дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі необхідним є формування у майбутніх вихователів широкої сукупності професійних компетентностей, що і зумовило мету цієї наукової розвідки: дослідження професійних компетентностей вихователя закладів дошкільної освіти та

обґрунтування компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як компонента успішної реалізації інклюзивної освіти в Україні.

Методи дослідження: аналіз науково-теоретичних розробок різних авторів, Стандарту вищої освіти України підготовки спеціальності 012 Дошкільна освіта, Концепції розвитку інклюзивного навчання та освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти відповідної спеціальності Харківської гуманітарно-педагогічної академії з метою виявлення ключових професійних компетентностей для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища; систематизація особливостей компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як провідного компонента успішної реалізації інклюзивної освіти в Україні; узагальнення власного досвіду та здобутків вчених щодо досліджуваної проблематики.

Професійні компетентності майбутнього вихователя інклюзивних дошкільних закладів. Сучасний вихователь закладу дошкільної освіти – це особистість, яка здатна «до постійного духовного та професійного зростання, зорієнтованих на загальнолюдські цінності, роботи у швидкоплинному міжкультурному середовищі, генерації креативних ідей й ефективної реалізації їх в освітній процес, трансляції смислотворчої активності, вибудови індивідуальної траєкторії професійного та особистісного розвитку, поповнення знань впродовж життя, самовдосконалення, самовиховання» (Харківська, 2021b, с. 56).

Відповідно до Стандарту вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» (2019), майбутні вихователі закладів дошкільної освіти мають опанувати інтегральну, загальні та професійні (спеціальні) компетентності для забезпечення якісної професійної діяльності. Серед цих компетентностей є: «розвиток допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій у дітей»; «виховання в дітей раннього і дошкільного віку навичок свідомого дотримання суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки»; «розвиток перцептивних, мнемічних процесів, різних форм

мислення та свідомості в дітей»; «формування в дітей раннього і дошкільного віку елементарних уявлень про різні види мистецтва і засоби художньої виразності та досвіду самостійної творчої діяльності»; «організація і керівництво ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною ... діяльністю дітей раннього і дошкільного віку»; «індивідуальний і диференційований розвиток дітей раннього і дошкільного віку з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей»; «виховання в дітей раннього і дошкільного віку толерантного ставлення та поваги до інших, попередження та протидії булінгу»; «самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини» (*Стандарт вищої освіти*, 2019, с. 8–9). Як бачимо, професійні компетентності майбутніх вихователів спрямовані, зокрема, на врахування особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення доброзичливої атмосфери в освітньому середовищі. Адже цінність інклюзивної освіти полягає в толерантному ставленні педагогів до дітей з особливими освітніми потребами, підтримці та допомозі, оптимістичній взаємодії, спрямованості на позитивні якості дітей, а також психологічній готовності педагогів сприймати їх як повноправних особистостей тощо. Засоби інклюзивної освіти допомагають втілювати в життя дітей з ООП не лише їхнє право на освіту, але й надають відчуття значущості для суспільства, дозволяють заохотити фахівців, батьків та дітей до взаємодії.

В освітньо-професійній програмі підготовки майбутніх вихователів із спеціальності «Дошкільна освіта» бакалаврського рівня освіти в Харківській гуманітарно-педагогічній академії висвітлені програмові результати: «розуміти природу і знати вікові особливості дітей з різними рівнями розвитку, особливості розвитку обдарованих дітей, індивідуальні відмінності дітей з особливими освітніми потребами»; «планувати освітній процес в закладах дошкільної освіти з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей раннього і дошкільного віку,

дітей з особливими освітніми потребами та складати прогнози щодо його ефективності» (*Дошкільна освіта*, 2022, с. 9). Уважаємо, що в системі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти має бути більше уваги приділено саме їхній підготовці до організації інклюзивного освітнього процесу.

Аналіз змісту освітньо-професійної програми підготовки майбутніх вихователів у Харківській гуманітарно-педагогічній академії дав можливість з'ясувати, що у циклі професійної підготовки частково або повністю спрямовані на підготовку до впровадження інклюзії в освітній процес лише такі освітні компоненти, як: «Загальна психологія і дитяча психологія» (16 кредитів ЄКТС), «Педагогіка загальна та раннього і дошкільного дитинства» (19 кредитів ЄКТС), «Основи інклюзивної освіти» (3 кредити ЄКТС). А серед вибірових – тільки «Основи психолого-педагогічної діагностики та корекції», що опосередковано стосується інклюзивної освіти (*Дошкільна освіта*, 2022, с. 13–15). Уважаємо, що для реалізації інклюзивної освіти у закладах дошкільної освіти такого переліку дисциплін недостатньо.

Зміст професійної підготовки майбутніх вихователів інклюзивних закладів дошкільної освіти має передбачати вивчення: нормативної законодавчої бази щодо реалізації прав дітей дошкільного віку на освіту; спеціальної та дошкільної педагогіки, дитячої психології; принципів організації ігрової, художньо-творчої форми розвитку дітей; спеціальних технологій, методів, форм і засобів до типових порушень розвитку дітей; прийомів виявлення індивідуальних здібностей, можливостей кожної дитини тощо. Підтвердженням цієї думки слугують твердження І. Садової (2015): «щоб навчання в інклюзивних класах відбувалося успішно, педагог повинен оволодіти спеціальними знаннями і навичками: ознайомитися з анамнезом, мати уявлення про основні види порушень психофізичного розвитку дитини; вивчати стан уваги, стомлюваності, темп роботи кожної дитини; враховувати стан слуху, зору, загальної та дрібної моторики дитини; навчатися спостерігати за дітьми та оцінювати їх розвиток під час занять; навчитися адаптувати навчальні плани, методики, наочний матеріал та

середовище до спеціальних потреб дітей; формувати у дітей досвід відносин у соціумі, навичок адаптації до середовища» (с. 313). Крім цього, як зазначила Я. Демус (2021), для реалізації якісної інклюзивної освіти в Україні повинна передбачатися «спеціальна робота з використанням ресурсів додаткової освіти по організації взаємодії дітей з інвалідністю і без неї, спрямованого на гармонізацію дитячих взаємин; створення атмосфери емоційного комфорту і взаємоприйняття» (с. 93). Відтак професійна підготовка майбутніх вихователів має враховувати потребу у формуванні у них навичок співдії як із «звичайними» дітьми, так і дітьми з ООП в єдиному освітньому просторі.

Отже, у системі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації інклюзивної освіти необхідним є передбачення компетентнісної спрямованості опанування теоретичними знаннями, інноваційними технологіями, методами, формами й засобами розвитку дітей з ООП, усвідомлене вивчення психофізіологічних та психічних особливостей дітей дошкільного віку, можливих порушень їхнього розвитку, задля забезпечення максимально доступного процесу здобуття дошкільної освіти кожною дитиною та подолання різних бар'єрів на шляху їхнього повноцінного розвитку.

Специфіка компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх вихователів закладів інклюзивної дошкільної освіти. Для забезпечення повноцінної професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзії необхідно враховувати компоненти її успішної реалізації (Харківська, 2021а). До компонентів успішної організації інклюзивної освіти Н. Івашура та А. Ангелова (2018) відносять: «філософію інклюзії, адміністративну підтримку, семінари та тренінги для вчителів, координаційну діяльність з інклюзії, інтеграцію традиційного та корекційного навчання, організацію підтримки дітей з особливими освітніми потребами, індивідуальну програму розвитку, співпрацю між педагогами та батьками, «рівне наставництво», підготовку дитини з особливими освітніми потребами до навчання в інклюзивних умовах» (с. 5–9). У цілому погоджуємось із науковцями, однак до компонентів інклюзивної освіти можна віднести й такі: безбар'єрне освітнє середовище (забезпечення спеціальних умов); нормативно-правове та методичне забезпечення

освітнього процесу, його моніторинг та корекційно-розвивальну спрямованість.

Водночас зауважимо, що важливим компонентом реалізації інклюзивної освіти є також компетентнісна підготовка фахівця. Цей компонент пронизує всю структуру інклюзивної освіти, що, зі свого боку, дозволить забезпечити цілеспрямований, повноцінний процес навчання, розвитку та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Насамперед, майбутні вихователі мають *усвідомлювати та розділяти єдину філософію інклюзивної освіти*, що ґрунтується на гуманності та толерантності, позитивному ставленні до дітей. У процесі підготовки вихователів необхідно формувати у них здатність організовувати освітній простір на загальнолюдських цінностях, виховувати у дітей раннього та дошкільного віку толерантне ставлення та повагу до інших дітей, до самих себе, до дорослих.

Підготовка вихователів до реалізації інклюзивної освіти ґрунтується на *усвідомленому вивченні нормативно-правового базису впровадження інклюзивної освіти в Україні*, тому вони мають бути ознайомленими із ключовими законодавчими документами, що регламентують зміст та специфіку нового освітнього середовища.

Для поглибленого вивчення теоретичної та практичної складової інклюзивної освіти доцільно здійснювати методичну підготовку до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами. Для цього, на нашу думку, має бути *єдністю формальної та неформальної освіти*, де, крім традиційного навчання, вихователі зможуть відвідувати науково-практичні семінари, брати участь у тренінгах, різноманітних курсах. Метою таких заходів є не лише отримання додаткових теоретичних знань про інклюзію, про варіації порушень розвитку дітей, а також надання можливості сформувати власну стратегію роботи із такими дітьми на засадах обміну досвідом із провідними фахівцями.

Крім того, проведення семінарів, конференцій, тренінгів, коуч-сесій сприяє формуванню однієї із ключових професійних компетентностей: *навчання упродовж життя*. Майбутні вихователі будуть мати змогу усвідомити шляхи самоосвіти та самовдосконалення задля якісної майбутньої реалізації інклюзивної освіти в звичайних закладах дошкільної освіти, оскільки метою професійної підготовки є «смыслжиттєва активна позиція здобувачів вищої освіти та

викладачів, особистісно орієнтований підхід до організації освітнього процесу; оптимальне поєднання прямих і непрямих педагогічних впливів і взаємодій тощо» (Харківська, 2021b, с. 58).

Уважаємо, що найбільше можливостей у формуванні практичного досвіду до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища майбутні вихователі мають під час проходження різних видів практики, де вони демонструють теоретичні знання та уміння при взаємодії із дітьми, зокрема з дітьми з ООП. Так вони зможуть усвідомити власні прогалини та труднощі, вчасно їх вирішити за допомогою методистів, подолати особистісні побоювання тощо.

У процесі професійної підготовки вихователів до реалізації інклюзивної освіти мають опанувати навички *забезпечення безбар'єрного інклюзивного освітнього середовища*, під яким ми будемо розуміти спеціально організоване середовище освітнього процесу, що має бути доступним, комфортним, технологічним, здоров'язберігаючим, ґрунтуватися на технологіях інклюзивної освіти, передовому досвіді впровадження інноваційних методик, методів, форм та засобів спрямованих на позитивну соціалізацію усіх дітей. Досягнення мети можливе за умови, що майбутні вихователі будуть використовувати індивідуальний та диференційований підхід у навчанні, розвитку та вихованні дітей дошкільного віку. Саме вміння оперування методами, прийомами та засобами впливу на кожну дитину з урахуванням її особистісних якостей, індивідуального ритму розвитку, здібностей, інтересів та можливостей можна спроектувати найбільш продуктивний процес її розвитку.

Завдяки диференційованому підходу майбутні вихователі зможуть забезпечити повноцінний освітній процес, в якому буде враховано *потреби та можливості кожної дитини* у вирішенні елементарних, посильних та складних завдань. Зауважимо, що для дітей дошкільного віку доцільно добирати елементарні та посильні завдання, уникати складних, адже для них надзвичайно важливим є відчуття «ситуації успіху». Для досягнення максимально

можливих результатів доречно зосередити увагу на багаторазовому повторенні, аніж на доборі завдань, під час виконання яких у дітей з ООП можуть виникнути значні труднощі.

Суттєвим під час професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти є *формування навичок розробки та реалізації індивідуальних програм розвитку дітей з ООП*. Індивідуальні освітні програми, що розробляються спільно із батьками, психологами, логопедами, інклюзивно-ресурсним центром, будуть сприяти можливості забезпечити всебічний розвиток дітей відповідно до їхніх потреб, можливостей, здібностей та інтересів, вчасному регулюванню процесу розвитку кожної дитини в умовах інклюзивного освітнього середовища. Водночас упровадження індивідуальної програми розвитку дитини не повинне залишатися поза її соціалізації, а має бути спрямоване на роботу в парах, малих групах.

Доцільно наголосити, що компетентнісна підготовка вихователів сприяє інтеграції традиційного та інклюзивного навчання, й дозволить їм виявляти, адекватно оцінювати та *визначати шляхи підвищення індивідуального найближчого рівня розвитку кожної дитини* за такими показниками, як: розуміння навчального матеріалу; сформованість усного мовлення (монологічне та діалогічне); навички комунікації із однолітками та вихователем; навички індивідуальної та групової гри; відкритість до взаємодії; зосередженість під час виконання завдань; емоційність; поведінка.

Важливе значення ролі вихователів полягає у формуванні *налагодження контакту із асистентами та батьками*, оскільки розвиток дітей з ООП потребує єдності у досягненні мети. Співпраця вихователів із батьками зумовлює їхнє залучення в процес інклюзивного навчання з метою моніторингу досягнутих результатів такою дитиною. У процесі професійної підготовки МВ ЗДО до реалізації інклюзивної освіти необхідно сформувати у них навички взаємодії із батьками або особами, що їх замінюють, щодо обміну ідей розвитку дитини, створення індивідуальної програми розвитку.

Під час реалізації інклюзивної освіти

доцільним є використання принципу «рівного наставництва», який полягає у підтримці дитини з ООП однолітком-«наставником». Роль вихователя полягає в координації такої взаємодії, розробці програми наставництва для вирішення різноманітних завдань (під час занять, відпочинку, прогулянки тощо). Для реалізації цього компонента доцільно у процесі професійної підготовки формувати у вихователів навички бачити дітей, які зможуть виконувати роль «наставника», насамперед, із психологічної позиції. Організувати взаємодію в дитячій групі є досить складним завданням, що потребує від майбутнього вихователя розуміти всіх дітей в інклюзивному середовищі, передбачати їх дії, поведінку, наслідки співпраці, труднощі та проблеми.

Отже, успішність інклюзії залежить від якісної професійної підготовки вихователя закладу дошкільної освіти шляхом формування у нього професійних компетентностей, які спрямовані на забезпечення навчання, розвитку та виховання кожної дитини в інклюзивному освітньому середовищі.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Компетентнісно орієнтована підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації завдань інклюзивної освіти насамперед повинна відповідати вимогам сьогодення, адже від цього залежить початковий етап формування та розвитку особистості дитини, її пізнавальної активності.

Висвітливо специфіку компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як компонента успішної реалізації інклюзивної освіти: усвідомлення загальної філософії інклюзивної освіти; знання нормативно-правової та методичної бази щодо інклюзивної освіти в Україні; формування вміння забезпечувати

психоемоційний комфорт дітей під час адаптації та упродовж всього навчання у закладі дошкільної освіти; поглиблення теоретичного та практичного досвіду шляхом участі у семінарах, тренінгах, конференціях, майстер-класах тощо; формування навичок до самоосвіти та самовдосконалення; занурення в інклюзивне освітнє середовище під час проходження практики; здобуття досвіду реалізації безбар'єрного інклюзивного освітнього середовища; формування умінь розробляти індивідуальну програму розвитку дитини з особливими освітніми потребами відповідно до різних видів та ступенів порушень, інтересів, можливостей; плідна співпраця із психологами, батьками для досягнення єдиної мети; інтеграція традиційного та інклюзивного навчання; опанування різноманіття шляхів здійснення моніторингу перебігу розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами та навичок забезпечення «рівного наставництва».

Отже, компетентнісно орієнтована підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти дозволить спрямувати зміст та перебіг освітнього процесу на опанування основами загальної та спеціальної педагогіки, спеціальних технологій, методів та форм вияву індивідуальних здібностей та можливостей дітей з особливими освітніми потребами, впливу на їхній особистісний розвиток, що, зі свого боку, дозволить забезпечити продуктивний, якісний процес освіти кожної дитини в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У зв'язку з тим, що впровадження засад інклюзивної освіти продовжується надалі, ця наукова робота не вичерпує всієї глибини проблеми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що й потребує подальшого поглибленого вивчення різних аспектів цього процесу.

Література

Бойчук Ю. Д. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2017. Вип. 56–57. С. 82–88. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_56-57_11 (дата звернення: 10.03.2023)

- Демус Я. Інклюзивна спрямованість розвитку системи освіти в Україні. *Педагогічні науки*, 2021. № 78. С. 91–96. URL : <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.78.249832> (дата звернення: 09.03.2023)
- Дошкільна освіта : освітньо-професійна програма першого бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта / МОН; КЗ «ХГПА» ХОР. Харків, 2022. 18 с.
- Зданевич Л., Цегельник Т. Підготовка майбутніх вихователів до формування позитивних міжособистісних взаємин та навичок спілкування дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Освітні обрії*, 2020. № 1(50). С. 160–163.
- Івашура Н. С., Ангелова А. В. Методичні рекомендації для педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.
- Конвенція про права дитини: міжнародний документ від 20.11.1989. Верховна Рада України: Законодавство України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 09.03.2023)
- Конституція України: Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. Верховна Рада України: Законодавство України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 09.03.2023)
- Кузава І., Ярмолюк М. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти. *Науковий вісник Східноєвропейського національного ун-ту ім. Лесі Українки*, 2016. Т.2. № 2 (304). С. 75–81.
- Ніколаєску І. О., Михальчук О. О., Нікітська Ю. М. Формування інклюзивної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти. *Імідж сучасного педагога*, 2020. № 3 (204). С. 87–90. DOI : [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-87-90](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-87-90)
- Новак О. М. Обґрунтування технологій формування інклюзивної компетентності у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2020. Вип. 22. Т. 2. С. 166–170.
- Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 № 2628-III Верховна Рада України: Законодавство України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 09.03.2023)
- Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Верховна Рада України: Законодавство України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 09.03.2023)
- Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 № 2402-III. Верховна Рада України: Законодавство України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 09.03.2023)
- Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Верховна Рада України : Законодавство України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 09.03.2023)
- Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*, 2015. Вип. 14. С. 313–318. URL: https://dspu.edu.ua/youngsc/AQGS/2015_14/313-_%D0%A1%D0%B0%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf (дата звернення: 13.03.2023)
- Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта»: затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1456, Київ. 2019. 20 с.
- Харківська А. Квінтесенція розвитку єдиного освітнього простору багаторівневних інноваційних навчальних закладів. *Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук: збірник матеріалів I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Мелітополь, 24 листопада 2021 р.) / Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного: ред. кол. Ломейко О. П., Єременко О. А., Михайлов В. В та ін. Ч. 1. Мелітополь : ТДАТУ, 2021 а. С. 344–346. URL : <http://surl.li/ggunn> (дата звернення: 10.03.2023)*
- Харківська А. А. Підготовка майбутніх педагогів в умовах цифрового освітнього простору закладу вищої освіти. *Наукові розробки, передові технології, інновації* : матеріали VI Міжнародної науково-

практичної конференції. Прага, 2020. С. 195–197. URL : <http://surl.li/gguod> (дата звернення: 13.03.2023)

Шапочка К. А., Буркле Н. Особливості підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. Сер. Педагогіка. Соціальна робота, 2020. Вип. 2(3). С. 118–128. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3>

Kharkivska A. Education of value orientations of future teachers of primary education. *Danish Scientific Journal*, 2021. № 44. P. 55–58. URL : <http://surl.li/ggupa> (дата звернення: 10.03.2023)

References

- Boichuk, Yu. D. (2017). Training of future teachers of preschool education institutions for professional activity in the conditions of an inclusive educational environment. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher Education and Secondary Schools*. 56–57. 82–88. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_56-57_11 (ukr).
- Demus, Ya. (2021). Inclusive orientation of the development of the education system in Ukraine. *Pedagogical Sciences*. 78. 91–96. <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.78.249832> (ukr).
- Ivashura, N. S. & Anhelova, A. V. (2018). Methodological recommendations for teachers of general educational institutions. 48. (ukr).
- Kharkivska A. (2021) Education of value orientations of future teachers of primary education. *Danish Scientific Journal*. 44. 55–58. <http://surl.li/ggupa> (eng)
- Kharkivska, A. (2021). The quintessence of the development of a single educational space of multi-level innovative educational institutions. *Scientific research and innovations in the field of social and humanitarian sciences: a collection of materials of the 1st All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference (Melitopol, November 24, 2021)*. Dmytro Motorny Tavria State University of Agrotechnology. 344–346. <http://surl.li/ggunn> (ukr).
- Kharkivska, A. A. (2020). Training of future teachers in the digital educational space of higher education. *Scientific developments, advanced technologies, innovations: materials of VI International Scientific and Practical Conference*. 195–197. <http://surl.li/gguod> (ukr).
- Kuzava, I. & Yarmoliuk, M. (2016). Formation of professional readiness of future educators for the implementation of inclusive education. *Scientific Bulletin of Lesia Ukrainka Eastern European National University*. 2 (304). 2. 75–81. (ukr).
- Nikolaiesku, I. O., Mykhalchuk, O. O. & Nikitska Yu. M. (2020). Formation of inclusive competence of a preschool teacher. *Image of Modern Teacher*. 3 (204). 87–90. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-87-90](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-87-90) (ukr).
- Novak, O. M. (2020) Justification of the technologies of formation of inclusive competence in future teachers of preschool education institutions. *Innovating Pedagogy*. 22. 2. 166–170 (ukr).
- On comprehensive general secondary education: Law of Ukraine dated 16.01.2020 No. 463-IX. Verkhovna Rada of Ukraine: Legislation of Ukraine. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (ukr).
- On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. Verkhovna Rada of Ukraine: Legislation of Ukraine. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (ukr).
- On preschool education: Law of Ukraine dated 11.07.2001 No. 2628-III. Verkhovna Rada of Ukraine: Legislation of Ukraine. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (ukr).
- On the protection of childhood: Law of Ukraine dated 04.26.2001 No. 2402-III. Verkhovna Rada of Ukraine: Legislation of Ukraine. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (ukr).
- Preschool education: educational and professional program of the first bachelor's level of higher education, specialty 012 Preschool education (2022). MON; CI «KhHPA» KhRC. 18 (ukr).
- Sadova, I. (2015). Peculiarities of future teacher training for teaching children with special educational needs in the conditions of inclusive education. *Current Issues of Humanitarian Sciences. Pedagogy*. 14. 313–

318. https://dspu.edu.ua/youngsc/AQGS/2015_14/313-_D0%A1%D0%B0%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf (ukr).
- Shapochka K.A., Burkle N. (2020) The specifics of training future educators for work in an inclusive educational environment. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. Ser. Pedagogy. Social work.* 2(3). 118–128. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3> (ukr).
- Standard of higher education of Ukraine: first (Bachelor's) level, field of knowledge 01 – "Education/Pedagogy", specialty 012 – "Preschool education": approved and put into effect by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 21.11.2019 No. 1456. 20 (ukr).
- The Constitution of Ukraine: Law No. 254k/96-VR of June 28, 1996. Verkhovna Rada of Ukraine: Legislation of Ukraine. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (ukr).
- The Convention on the Rights of Children: international document dated November 20, 1989. Verkhovna Rada of Ukraine: Legislation of Ukraine. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (ukr).
- Zdanevych, L. & Tsehelnik, T. (2020). Training of future educators for the formation of positive interpersonal relationships and communication skills of preschool children with special educational needs. *Educational Horizons.* 1(50). 160–163 (ukr).

COMPETENCE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS AS A COMPONENT OF THE SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

Aryna Kharkivska, Ph.D. in Pedagogy, teacher at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine e-mail: ar.kharkivska@gmail.com.

The article highlights the problem of training future educators of preschool education institutions for the implementation of inclusive education. The analysis of the Professional Training Standard of specialty 012 "Preschool Education" and the corresponding educational and professional program was carried out. The key professional competencies necessary for future educators to ensure high-quality educational process for preschool children with special educational needs were determined. A problem was identified in the insufficient development of the content load of the educational and professional training program for educators regarding the implementation of inclusive education in Ukraine: to this category belong only three courses from the general curriculum and one from the list of selective courses. Taking into account the components of inclusive education, the author highlighted the specifics of competence-oriented training of future educators of preschool education institutions as an end-to-end component of the successful implementation of inclusive education: awareness of the general philosophy of inclusive education; study of the legal and methodological framework for inclusive education in Ukraine; formation of the ability to ensure the psycho-emotional comfort of children during adaptation and throughout their education in a preschool education institution; deepening theoretical and practical experience by conducting seminars, trainings, conferences, master classes, etc.; formation of skills for self-education and self-improvement; immersion in an inclusive educational environment during internship; gaining experience in implementing a barrier-free educational environment; formation of skills to create an individual development program for a child with special educational needs in accordance with various types and degrees of health issues, interests and opportunities; cooperation with psychologists, parents to achieve a common goal; integration of traditional and remedial education; mastering the variety of ways of monitoring the progress of each child with special educational needs; mastering the skills of providing "equal mentoring". This scientific study only partially solves the problem of inclusive education in the country as a whole, and in preschool education institutions in particular.

Keywords: professional competence, competence training, future teachers of preschool education institutions, preschool children, children with special educational needs, inclusive education, component.

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 31.03.2023

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-1>
UDC 378.091.2:364-43]:37.013.42

Kateryna Chervonenko
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6749-2167>
candidate of Pedagogical Sciences,
docent of the Department of Social Work
Municipal Institution of Higher Education
«Khortytska National Educational Rehabilitation Academy»
of Zaporizhzhia Regional Council
Zaporizhzhya, Ukraine
kschervonenko@ukr.net

COMPONENTS OF FUTURE SOCIAL WORKERS' READINESS FOR PREVENTIVE ACTIVITY AMONG THE YOUTH

The article highlights the component structure of future social workers' readiness for preventive activities in youth environment. The essence of the notions "professional training", "social prevention" has been considered. The original author's definition of the concept of "readiness for preventive activities" has been formulated. Based on the academic literature analysis and the results of surveying students majoring in 231 Social Work, the article identifies, analyzes and substantiates the components (motivational-personal, cognitive-content, and activity-related) of future social workers' readiness for preventive activity among the youth.

Keywords: *readiness, vocational training, future social workers, preventive activity, youth environment.*

Introduction. Modern society is rich in persisting socio-economic and political transformations that destabilize its development, contribute to the spread of various destructions in the social environment, exacerbate various social problems that can be effectively overcome by targeted systematic activities of competent social workers. The system of social workers' professional training needs constant improvement, expansion in the number of techniques and methods of their professional training taking into account modern tendencies, as well as practical experience in the solution of social work problems.

A modern social worker should be able to implement social work technologies with different categories of clients in different social institutions, facilitate social protection, provide a wide range of social services, both guaranteed by the state and caused by the urgent needs of the day. One of the important social workers' modern activities is

prevention, aimed at overcoming and minimizing the negative consequences of difficult life circumstances, especially among young people. It is the young people who are constantly in the «risk zone» of the negative phenomena impact and need high-quality professional assistance, aimed primarily at preventing the occurrence and spread.

The system of future social workers' professional training should be based on current trends in the organization and implementation of preventive activity, in accordance with the peculiarities of development and functioning of youth social environment, taking into account modern conceptual approaches to the content of social workers' education. The result of future social workers' professional training for prevention activity among the youth should be their readiness for the practical implementation of this type of activity, which is a complex multi-component phenomenon.

The specificity of the system of future social

workers' professional training has been investigated by a lot of and scientists, in particular, theoretical, methodological and practical aspects of professional training in institutions of higher education (O. Bezpalko (2003), Z. Falynska (2006), O. Karpenko (2007), V. Polishchuk (2004), O. Pozhydaieva (2011), R. Vainola (2008) and others); system of professional training of future specialists in social sphere to resolve conflicts in professional activity (S. Kalaur (2018)); formation of readiness for professional activity as a result of professional training (N. Moiseiuk (2006)) and others.

Theoretically, methodologically and practically significant for our research are the studies on the specifics of professional training of future specialists for the prevention of various negative phenomena occurring in social environment, particularly such aspects as: prevention of deviant and antisocial behavior (I. Kozubovska, V. Saharda & O. Dorohina (2004), R. Kozubovskiy & O. Smuk (2013), L. Lynnyk (2006)), prevention of offenses and crime (N. Holovko (2017)), prevention of addictive behavior (S. Arkhypova (2004), N. Kabus (2022), O. Klochko (2013), N. Syniuk (2014), V. Polishchuk (2004)), prevention of social orphanhood and child neglect (O. Ternovets (2013)), prevention of child maladaptation (R. Zozuliak-Sluchyk (2011), V. Kostina (2018)), prevention of human trafficking (S. Hryshchenko (2015)), prevention of difficult life circumstances (V. Petrovych & V. Liutyi (2021), V. Volkova & K. Hlushkova (2013)), prevention of HIV among young people (T. Semyhina, I. Griga, D. Bogdan & I. Schevchenko (2008)), etc.

At the same time, the system of professional training and the components of future social workers' readiness for preventive activities in youth environment are insufficiently covered in numerous scientific publications, thus highlighting the necessity of further thorough research.

The aim of the article is to identify and substantiate the components of future social workers' readiness for preventive activity among the youth.

Methods. Research methods comprise analysis of scholarly literature and legal documents of Ukraine on the training of social workers and the

provision of social prevention, surveying aimed at determining the main components of social workers' preventive activities and generalization of results.

Presenting main material. Reference literature represents the definition of «professional training» in two main aspects: as «a complex of pedagogical as well as organizational and management measures aimed at ensuring the mastery of knowledge, abilities and skills in the chosen field of professional activity» (Dictionary of terms and concepts of modern education, 2020, p. 148) and as a system of measures to ensure the formation of readiness for professional activity (Honcharenko, 2011). Both aspects of the concept demonstrate its integrative nature and make the foundation on which the professional training of future social workers in the relevant educational institutions is based. The readiness is determined by the education results.

The provability of this assumption can be traced in scholarly works by famous Ukrainian scientists, which determine the professional training of future social workers' as: «the specific socio-cultural institution of transmitting specialized social and cultural experience gained by society; creating conditions for effective professional development of a future specialist»; «a process and result of mastering a certain standardized education content in the form of knowledge, skills, abilities, competencies; as a continuous process of development, formation of personality and their readiness» (Kalaur, 2018, p. 92); «their qualification in the relevant field of study or specialty, their development as subjects of socio-professional communication», which involves the peculiarities of this process determine shaping a stable professionally-oriented motivation; directing the educational process to the development of future specialist' professional readiness to work in the social sphere; approximating students' professional training to future practical activities to provide clients with the maximum range of social services; developing practice-oriented organizational and methodological support for the formation of future professionals' competence; establishing close cooperation between higher education institutions, public administration bodies, social structures, public and religious organizations, as well as volunteers to

form social specialists' professionalism in the course of practical training (Karpenko, 2007, p. 96); a process of forming a new type of specialist, able to quickly and adequately respond to changes in the society, competently solve socio-pedagogical problems in educational institutions and institutions of social work of all types, at all levels of government (Falynska, 2006); «a purposeful process of mastering special professional knowledge, skills and competencies in the field of social work, which ensures the formation of the readiness to carry out certain professional activities and is based on the main state regulations» (Chervonenko, 2019, p. 41); the acquisition of knowledge, skills and experience to solve problems (F. Dochy et al., 2003).

Based on the above, we note that future social workers' training in modern conditions should be carried out taking into account modern requirements for the content of professional education. It should be humanistically, personally, and practically oriented. Besides, it should ensure the formation and development of professionally important personal characteristics, ability and readiness to provide social services to various categories of clients, as well as promote self-improvement and self-development.

The main reference point for social workers' professional training in Ukraine is the State Standard of Higher Education in the specialty 231 Social Work for bachelors (2019) and the State Standard of Higher Education in the specialty 231 Social Work for masters (2019), where the its purpose is defined as «training to solve complex specialized tasks and applied problems of the social sphere or in the process of learning, including the management of social processes and processes of individual development, which involves the use of certain theories and methods of social work...». The documents formulate clear requirements for social workers' professional training, presented as a list of competencies (integral, general, special) and learning outcomes (abilities and readiness) aimed at implementing practical social work at various levels, with different clients in different areas.

One of the important areas is future social workers' professional training aimed at implementing preventive activity among the youth. We define this as a process of forming special knowledge, skills

and competencies, developing personal qualities, which results in readiness to implement preventive activity against the spread of negative phenomena among the youth, to propagate the ideas of a healthy lifestyle, to unlock the creative potential of each individual, to eliminate risky actions and their consequences.

Traditionally, the definition of «prevention» comes from the Latin word – «*praeventio*» and functions in the legal, medical, pedagogical, psychological, technical, sociological spheres in the meaning of «preliminary measures to prevent something».

In the State Standard of Social Prevention Service (2015), the definition of «social prevention» is viewed as «a set of measures aimed at preventing, limiting and stopping negative social and personal (behavioral) phenomena and their consequences in the social environment and implemented through various social, legal, pedagogical and psychological tools». The main objectives of the service are prevention of problems and negative phenomena at the o individual, family, group, community levels; prevention of already existing problems or negative phenomena aggravation; influence on the formation of positive value orientations and motivation of service recipients to change behavior and / or overcome difficult life circumstances; minimizing the risk of recurrence of problems or adverse events; adaptation, integration and reintegration, resocialization of those recipients of social services who have suffered negative consequences of the circumstances that have arisen, or of deterioration of problems and negative phenomena.

In recent years, the term «social prevention» has been actively used in socio-pedagogical research in a variety of meanings: as an activity aimed at preventing the emergence and development of social or personality problems (Lynnyk, 2006); as a set of state, social, socio-medical and organizational-educational measures aimed at preventing, eliminating or neutralizing main causes and conditions that contribute to social deviations and socially dangerous behavioral manifestations (Vainola, 2008); as an activity aimed at preventing the emergence, spread or exacerbation of negative social phenomena, social

and personal problems, difficult life circumstances and their dangerous consequences. (Petrovych, Liutyi, 2021); «the type of social work aimed at localization, limitation, detection and prevention of social deviations, prevention of negative phenomena, influences and their consequences on lives and health of people, elimination of the causes and conditions for the occurrence of antisocial behavior» (Volkova, Hlushkova, 2013, p. 40).

In the social work sphere, prevention is the leading technology, aimed at preventing, detecting and correcting the impact of negative phenomena on people, as well as creating conditions for their full harmonious life in the social environment. Special attention should be paid to the organization of preventive activity among the youth, as it is important to focus on identifying and eliminating factors and conditions of risk behavior among young people at the initial stage of the problem to minimize negative consequences and prevent its spread in society.

The main purpose of social workers' preventive activity among the youth is to prevent their social and life problems, as well as the complications of existing ones, by implementing systematic and targeted measures.

Preventive activity purpose is concretized by its tasks, among which there is:

- a study of the causes, factors and consequences of negative phenomena among the youth;
- active prevention of various negative influences that cause problems among the youth;
- increasing opportunities to meet needs, overcome problems, and provide full life of young people;
- activation of personal resources of young people to ensure the ability to resist negative influences;
- formation of an individual's ability to adequately respond to problems, to solve them constructively;
- establishing cooperation with various actors of preventive activity on coordinated actions to prevent and overcome problems among the youth.

The implementation of preventive activity in social work should be based on the principles

defined by O. Bezpalko (2003): systemic, strategic integrity, situational adequacy, continuity, interaction of different social institutions, legitimacy, polymodality and differentiation, activation of human resources, optimality.

Traditionally, they single out three levels of preventive activity, in particular among the youth: national (general) which directs the activities of the state, society, social institutions to resolve various contradictions that can provoke negative phenomena among the youth; special that ensures the implementation of purposeful influence on the negative factors that cause specific problems in the youth environment, in order to eliminate them; individual which provides influence on a particular person with deviations. Three types of social prevention: primary, secondary and tertiary, are also traditionally singled out (Ministry of Social Policy of Ukraine, 2015).

Based on the above, we formulate the main tasks of social workers' preventive activity among the youth, specifically for each type.

Primary prevention is the most common type of preventive activity, which implements informational and educational measures aimed at informing young people about various aspects of negative phenomena (research of causes, factors, mechanisms of influence, consequences); forming health values and healthy lifestyle; developing responsible behavior; forecasting life prospects, effective life and positive self-fulfillment; harmonizing young people's life.

Secondary prevention is aimed at reducing the prevalence of existing forms of young people's risky behavior by the formation of appropriate skills and abilities necessary to overcome the problem; motivating young people to actively improve themselves and supporting this process; increasing personal resources and empowering young people to solve problems independently; preventing negative impact and strengthening the supportive environment of youth.

Tertiary prevention is aimed at preventing the recurrence of negative phenomena, antisocial or risky behavior among young people, as well as at their resocialization and adaptation, restoration of personal and social status through an organized system of social and psychological rehabilitation,

formation of a system of values; improvement the quality of life of an individual, etc.

According to the content of each prevention type, there are correspondent forms and methods, the most common of which are: lectures, talks, games, competitions, quizzes, trainings, preparation and publication of articles in the mass media and social networks, social advertising, mass events (concerts, street pageantry, shows, public celebrations), etc.

The effectiveness of preventive activity among the youth is ensured by a high level of social workers' training, whose result is their readiness, which is defined as: a comprehensive personal education, a multi-component system that provides personal opportunity to perform specific work (Moliako, 1989); «holistic entity, which determines the knowledgeableability (ignorance), suitability (unsuitability) to perform certain activities, the presence (lack) of abilities that are necessary to perform future tasks» (Moiseiuk, 2006, p. 364); an individual's ability to organize, perform and regulate their activities thanks to the system of methods and goals, professional knowledge and skills, the inclusion of individuals in professional activities, which contributes to the formation of their needs, interests, motives, etc. (Uruskyi, 2005).

The traditional characteristics of readiness scientists often include its constant nature of functioning and structure, which is a set of interconnected components: cognitive, operational, motivational, psychological, value, content, technological, communicative, social, physical, physiological, procedural, etc.

Having analyzed the presented experience of many years of scientific and practical research of domestic and foreign scientists, and taking into consideration the context of future social workers' professional training, we consider the concept of "readiness for prevention" as an integrative personal ability to implement preventive measures of primary, secondary and tertiary levels.

In order to determine students' understanding of the concept of readiness to implement preventive activities, as well as the main areas where preventive activities can be implemented by social workers among the youth, the Google Forms survey was conducted among the

students of the specialty 231 Social Work. There is a brief description of the survey results.

The importance of future social workers' training for preventive activities is indicated by 80,2 % of positive answers which the respondents gave to the question: «Should special attention be paid to the formation of readiness for preventive activities in the process of future social workers' professional training?». 19,2 % of respondents hesitated to answer.

When asked to justify their positive answer to the previous question, most respondents (93,3%) claimed that prevention is one of the main and essential areas of a social worker's professional activity, aimed at preventing the occurrence of negative phenomena among the youth, and prevention, in turn, requires less resources and effort than corrective action.

The question «How can you describe the readiness of future social workers to implement preventive activity among young people?» was answered by the respondents the following way: possession of necessary knowledge and skills of preventive activity as well necessary personal characteristics and desires to implement preventive activity with the youth (40 %); the ability to communicate effectively with young people (23,3 %); the ability to select effective forms and methods of prevention (20 %); the ability to motivate young people to a healthy lifestyle (16,7 %).

Among the leading motives for social workers to implement preventive activity among the youth, respondents identified the following: personal interest in preventing negative phenomena in the society (83,3 %) and the implementation of preventive measures as a mandatory professional activity (16,7 %).

In request to determine the most relevant areas of social workers' preventive activity among the youth, the following answers were obtained: prevention of smoking, alcohol and drug intake (66,7 %); promotion of a healthy lifestyle to pupils and students (60 %); social prevention and counteraction to violence (50 %); prevention of socially dangerous diseases (46,7 %); social and preventive activity against crime (40 %); prevention of employment problems of young professionals (26,7 %); social prevention of trafficking (3,3 %).

Among the personal characteristics and professional qualities necessary for implementation of preventive activity among the youth, respondents identified the following ones: orderliness (83,3 %); sociability (76,7 %); creativity (56,7 %); self-reflection (50 %); confidence (46,7 %); empathy (43 %); attentiveness (40 %); tolerance (40 %); sincerity (26,7 %); self-control (16,7 %); friendliness (13,3 %).

The question «What knowledge is necessary for a social worker to carry out effective preventive activity among the youth?», was answered by the respondents as follows: reasons for young people's risky behavior (83,3%); content, types, and levels of prevention programs implementation (73,3 %); strategies and models of prevention among the youth (63,3 %); psychological and pedagogical principles of preventive activity organization (60 %); regulatory and legal support of preventive activity (56,7 %); age peculiarities of youth adulting (53,3 %); the essence of preventive measures (53,3 %); activities for young people (33,3 %); promotion of a healthy lifestyle to young people (10 %).

Respondents answered the question «What skills are necessary for a social worker to carry out effective preventive activity among the youth?» as follows: determining the causes of negative phenomena (76,7 %); planning, developing and implementing preventive measures, projects, programs (76,7 %); forming healthy lifestyle values (70 %); preventing the negative impact of the social environment (50 %); motivating to maintain and strengthen health (43,3 %); informing about ways of responsible behavior (43,3 %); influencing the personality and the dysfunctional environment (43,3 %); implementing safe behavioral practices (43,3 %); monitoring the effectiveness of prevention activities (36,7 %); organizing cooperation with youth (16,7 %).

The survey allowed to identify the importance of future social workers' training for preventive activities and the main components of future social worker's readiness to implement preventive activity among the youth: the motivational component, personal qualities, special knowledge and skills.

The analysis of the scholarly literature and

the results of the students' questionnaire enabled to determine the main components (motivational-personal, cognitive-content and activity-related) of future social workers' readiness for preventive activity.

The *motivational-personal component* of future social workers' readiness for preventive activity is a complex structural phenomenon that combines motivational and personal aspects. Its motivational aspect involves the formation of appropriate motives, represented as a certain driving force aimed at motivating a person to be active, and of preventive actions, simultaneously causing an urgent need for preventive activity. In the process of prevention, it is important to be guided by positive motivation, which is a prerequisite for future social workers' positive attitude to their professional responsibilities. The result gained will be not only socially important and aimed at improving the quality of social life, but also personally important for professionals who propagate this activity among the youth.

Personal aspect of the component of readiness involves the formation of a system of future social workers' professional qualities and characteristics necessary for preventive activity, among which the most important are attentiveness, empathy, confidence, sociability, orderliness, tolerance, friendliness, sincerity, adequacy of emotions, creativity, self-reflection. An important aspect of future social workers' readiness is their self-motivation in professional learning and acquiring skills and competencies essential to organize and implement preventive activity among the youth.

The *cognitive-content component* of future social workers' readiness for preventive activity is characterized by a system of professional knowledge on the following aspects: age peculiarities of youth adulting; factors and causes of young people's risky behavior; regulatory and legal support of the social worker's activities for the implementation of prevention; psychological and pedagogical principles of organization and implementation of preventive activities; essence, purpose, tasks, principles, content, types, and levels of implementing preventive measures and preventive programs among the youth; strategies, models and technologies of social prevention among

the youth; alternative activities for young people; promotion of a healthy lifestyle, a culture of healthy leisure activities, etc.

The *activity-related component* of future social workers' readiness for preventive activities presupposes acquiring specific skills, abilities and experience for the implementation of preventive activity among the youth. The identified component determines the ability of future professionals to efficient practical activity, namely: studying the causes and conditions of adverse events; motivating young people to maintain and promote health; forming the value of health and a healthy lifestyle; informing about ways of responsible behavior; introducing safe behavioral practices; preventing negative impact of the social environment; planning, developing and implementing preventive measures, projects, programs at the general and special levels; organizing meaningful cooperation; influencing the

personality and the dysfunctional environment; monitoring the effectiveness of preventive activity.

Conclusions. Thus, the professional training of future social workers is versatile and multifaceted. It involves the acquisition of fundamental knowledge, the formation of readiness for a wide range of professional activities, one of which is the readiness for prevention among the youth. This professional skill can be defined as an integrative personal ability to implement primary, secondary and tertiary preventive measures at different levels. It is represented by motivational-personal, cognitive-content and activity-related components.

Prospects for further research may be seen in the development a system of educational and methodological support for professional training of future social workers' for preventive activity in higher education institutions.

References

- Arkhypova, S. P. (2004). Active methods of preparation of future social workers for prevention of addictive youth behavior. Preparation of social workers / social pedagogues for prevention of addictive youth behavior. Materials of International scientific-practical conference. Cherkasy. 5–9 (ukr).
- Bezpalko, O. V. (2003). Practical training of future social teachers in higher educational institutions: synopsis of thesis for scholarly degree of candidate of pedagogical sciences: specialty 13.00.04 / M. Kotsyubynsky Vinnytsia Pedagogical University (ukr).
- Bezpalko, O. V. (2003). Social pedagogy in diagrams and figures: a tutorial : Center for Educational Literature. (ukr).
- Chervonenko, K. S. (2019). Formation of future social workers' readiness for the organization of students' volunteer activity: synopsis of thesis for scholarly degree of candidate of pedagogical sciences: specialty 13.00.04 / Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytsky (ukr).
- Dictionary of terms and concepts of modern education (2020) / comp. by L. M. Mykhailova, O. V. Pahava, O. V. Pronina. General ed. L. M. Mykhailova. Sievierodonetsk (ukr).
- Dochy, F., Segers, M., Vanden Boossche, P. & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13 (5). 533–568 (eng).
- Falynska, Z. Z. (2006). Practical training of future social teachers in higher educational institutions: synopsis of thesis for scholarly degree of candidate of pedagogical sciences: specialty 13.00.04 "Theory and methods of professional education" / M. Kotsyubynsky Vinnytsia Pedagogical University. Vinnytsia. (ukr).
- Holovko, N. I. (2017). Social crime prevention: a study guide : Publishing house "Personal" (ukr).
- Honcharenko, S. U. (2011). Ukrainian pedagogical dictionary. 2nd edition, extended and corrected. Rivne : Volynskiberehy <http://surl.li/vagp> (ukr).
- Hryshchenko, S. V. (2015). Anti-trafficking in human beings: training manual : V. M. Lozovy Publisher (ukr).
- Kabus, N. (2022). Training of future specialists in the social field for the prevention of students addictive behavior in institutions of general secondary education. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University.*
Series "Pedagogical Sciences", (4), 49–57 (ukr).

- Kalaur, S. M. (2018). A system of professional training of future specialists in the social sphere to resolve conflicts in professional activities: thesis for scholarly degree of doctor of pedagogical sciences: 13.00.04 / V. Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-03/Dis_Kalaur.pdf (ukr).
- Karpenko, O. H. (2007). Professional training of social workers in the conditions of university education: scientific-methodical and organizational-technological aspects: a monograph : Kolo (ukr).
- Klochko, O. O. (2013). Prevention of addictive behavior of children and youth in the context of training future social teachers: monograph : FOP Natalukha A. S. (ukr).
- Kostina, V. V. (2018). Professional training of future specialists in the social sphere for prevention of maladjustment of pupils in various social institutions : a monograph. Kharkiv : KhOHOKZ. (ukr).
- Kozubovska, I. V., Saharda, V. V., & Dorohina, O. V. (2004). Prevention of deviant behavior in professional training of specialists in the social sphere. Preparation of social workers / social pedagogues for prevention of addictive youth behavior. Materials of International scientific-practical conference. Cherkasy. 87–97. (ukr).
- Kozubovskiy, R. V, Smuk, O. T. (2013). Training of future social workers to prevent deviant behavior of minors in the process of volunteer practice: monograph : "PP Breza" (ukr).
- Lynnyk, L. M. (2006). Socio-pedagogical principles of preventive work with difficult adolescents: thesis for scholarly degree of candidate of pedagogical sciences: 13.00.05 / LesiaUkrainkaVolyn State University (ukr).
- Ministry of Education and Science of Ukraine (2019). Order on approval of the standard of higher education in the specialty 231 "Social work" for the second (master's) level of higher education dated April 24, 2019 № 556. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-231-socialna-robota-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti> (ukr).
- Ministry of Education and Science of Ukraine (2019). Order on approval of the standard of higher education in the specialty 231 "Social work" for the first (bachelor's) level of higher education dated April 24, 2019 № 557. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-231-socialna-robota-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti> (ukr).
- Ministry of Social Policy of Ukraine (2015). Order on Approval of the State Standard of Social Prevention Services 10.09.2015 № 912. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-15> (ukr).
- Moiseiuk, N. Ye. (2006). Readiness for professional activity: essence and ways of formation. Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems: a collection of scholarly essays. Issue 12 : SRPH «Vinnytsia», 364–368 (ukr).
- Moliako, V. O. (1989). Psychological readiness for creative work : Znannia (ukr).
- Petrovych, V. & Liutyi, V. (2021). Prevention as a social service for families in difficult life circumstances. Social work with families: theories, models, effective practices: collective monograph. Lesia Ukrainka Volyn National University. / Edited by V. Petrovych, S. Cherneta. Lutsk : Entrepreneur Hadiak Zhanna Volodymyrivna, Printing House "Volynpoligraf", 217–240 (ukr).
- Polishchuk, V. A. (2004). Preparation of future social pedagogues for carrying out preventive work on the use of narcotic means of minors. Preparation of social workers/social pedagogues for the prevention of addictive behavior of youth. Cherkasy, 184–191 (ukr).
- Pozhydaieva, O. V. (2011). Theoretical aspects of professional training of future social pedagogues in Higher Learning Establishments (HLE). Social work in Ukraine: theory and practice. 3–4, 72–80 (ukr).
- Semigina, T, Griga, I., Bogdan, D., Schevchenko, I., Bondar V., Fuks, K. & Spicer, N. (2008). Tracking global HIV/AIDS initiatives and their impact on the health system in Ukraine: interim report (ukr).
- Syniuk, N. V. (2014). Formation of readiness of future social pedagogues for prevention of addictive behavior of pupils in general education institutions: synopsis of thesis for scholarly degree of candidate of pedagogical sciences: 13.00.04 / V. Khmelnytskyi National Academy of State Borders Guards School, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi. (ukr).

- Ternovets, O. M. (2013). System of prevention of social orphanhood in the activity of a social pedagogue. *Social pedagogy: theory and practice*. 4, 48–57 (ukr).
- Uruskyi, V. I. (2005). Formation of teachers' readiness for innovative activity: methodical manual. Ternopil: TOKIPPO <http://ipohnpu.in.ua/wp-content/uploads/2020/04/v.-uruskyj.-formuvannia-hotovnosti-vchyteliv-do-innovatsijnoi-diial-pdf.pdf> (ukr).
- Vainola, R. Kh. (2008). Digitalization of socio-pedagogical work: theory and practice. Textbook / ed. By Prof. S. O. Sysoeva : M. P. Dragomanov NPU (ukr).
- Volkova, V. A., Hlushkova, K. I. (2013). Social and pedagogical work with families in difficult life circumstances. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*. Iss. 2, 37–42. (ukr).
- Zozuliak-Sluchyk, R. V. (2011). Training future social pedagogues for preventive work with maladapted children. *Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko. Series: Social and pedagogical*. V. 16. 74–80. (ukr).

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФІЛАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Катерина Червоненко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя, Україна, e-mail : kschervonenko@ukr.net

Наукову статтю присвячено висвітленню компонентної структури готовності здобувачів вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота до профілактичної діяльності у молодіжному середовищі.

Мета дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до профілактичної діяльності у молодіжному середовищі. Використано методи: аналіз наукової літератури та нормативно-правових документів України з питань професійної підготовки фахівців соціальної сфери й надання послуги соціальної профілактики; анкетування, спрямоване на визначення основних компонентів профілактичної діяльності соціальних працівників; узагальнення результатів.

Проаналізовано наукові погляди вчених на дефініцію «професійна підготовка майбутніх соціальних працівників», «соціальна профілактика». Визначено, що основною метою профілактичної діяльності соціальних працівників у молодіжному середовищі виступає превенція соціальних та життєвих проблем молоді, а також попередження ускладнення вже існуючих через впровадження системних та цілеспрямованих заходів.

Розглянуто професійну підготовку майбутніх соціальних працівників до профілактичної діяльності у молодіжному середовищі як процес формування спеціальних знань, умінь і компетентностей, розвиток особистісних якостей, результатом якого виступає готовність до реалізації профілактичної діяльності щодо попередження розповсюдження негативних явищ у молодіжному середовищі, плекання ідей здорового способу життя, реалізацію творчого потенціалу кожної особистості, ліквідацію ризикованих вчинків та їх наслідків.

Сформульовано авторське визначення поняття «готовність до профілактичної діяльності» як інтегративної особистісної здатності до впровадження профілактичних заходів первинного, вторинного та третинного характеру на різних рівнях її реалізації.

Представлено результати опитування здобувачів вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота щодо компонентної структури досліджуваної готовності. На основі аналізу наукової літератури та результатів анкетування визначено, проаналізовано та обґрунтовано компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до профілактичної діяльності у молодіжному середовищі: мотиваційно-особистісний, когнітивно-змістовий та діяльнісний.

Ключові слова: *готовність, професійна підготовка, майбутні соціальні працівники, профілактична діяльність, молодіжне середовище.*

Стаття надійшла до редакції / Received 09.12.2022

Прийнята до друку / Accepted 28.12.2022

Унікальність тексту 99 % (Unicheck ID1013116662)

© Червоненко Катерина Сергіївна, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-13>
УДК 378.091.313:793.3

Чан Чжень

ORCID iD <http://orcid.org/000-002-6007-9369>

аспірантка кафедри початкової і професійної освіти

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

sobchenkotetyana79@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА У КИТАЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Науково-оглядова стаття присвячена питанням підготовки майбутніх фахівців хореографічного мистецтва, зокрема організації проєктної діяльності у закладах вищої освіти КНР. На основі кампаративного аналізу наукових робіт вчених КНР та України розкрито зміст понять «метод проєкту», «проєктні технології». Визначено види проєктів, характерні ознаки та особливості проєктної діяльності фахівців хореографічного мистецтва в КНР: (1) наявність актуальної проблеми, що вимагає вирішення та є значущою для майбутньої діяльності фахівців хореографічного мистецтва; (2) усвідомлення здобувачами цілей проєкту та передбачуваний результат; (3) чітке визначення планування конкретних дій учасника (учасників); (4) врахування основної ознаки проєктної діяльності, що вимагає дослідницької роботи майбутніх фахівців хореографічного мистецтва; (5) широке використання сучасних цифрових сервісів, мультимедіа, інформаційно-комунікаційних технологій для вирішення завдань; завершальний етап має включати реальний продукт та його презентацію незалежно від виду проєкту.

Ключові слова: *заклад вищої освіти, здобувач, компетентність, проєкт, дослідницька діяльність, хореографічне мистецтво.*

Вступ. Питання організації вищої освіти в умовах економічної та культурної глобалізації є наразі актуальними в усьому світі. Провідною тенденцією професійної освіти є спрямування на підготовку конкурентоспроможних та компетентних фахівців нової генерації, що здатні до самореалізації, професійного саморозвитку, творчого, самостійного пошуку, до вирішення нестандартних завдань, до прийняття науково-обґрунтованих рішень. Зазначені тенденції притаманні освітнім системам багатьох країн світу, зокрема цінним є досвід Китайської Народної Республіки, яка активно пропагує

освітні реформи «нових вільних мистецтв», «міждисциплінарності» та спрямована на підвищення якості фахової підготовки здобувачів вищої освіти. Уточнимо, що в КНР Міністерством освіти було прийнято Закон «Модернізація освіти Китаю 2035», основною метою якого є побудова сучасної системи освіти на усіх рівнях, покращення якості професійної освіти відповідно вимог сучасного суспільства, конкурентоспроможності закладів вищої освіти, застосування у процесі навчання дослідницьких методів для розвитку новаторських і практичних здібностей майбутніх спеціалістів. Також у

документі запропоновано основні напрями модернізації освіти, що акцентовані на моральності, усебічному розвитку, навчанні протягом життя, навчанні відповідно здібностям студентів, єдності знань та дій (*中国教育现代化 2035*, 2019).

Однією з тем, що викликає інтерес дослідників з України, є роль проектного навчання у вищому освітньому процесі КНР, загальнонаукові основи і терміносистема проектного навчання, а також прикладні аспекти використання методу проектів, зокрема, для організації навчання майбутніх фахівців хореографічного мистецтва в КНР. Актуальність цієї теми зумовлена певним протиріччям між сучасними вимогами до професійної діяльності фахівців хореографічного мистецтва в епоху інформаційно-цифрового прогресу, глобалізаційних змін та традиційною системою їхньої підготовки, що не гарантує всебічність підготовки майбутніх фахівців та відповідність новітнім соціокультурним запитам.

Проблема організації проектною діяльністю у професійній підготовці майбутніх фахівців хореографічного мистецтва стала предметом дослідження українських та китайських науковців, а саме: питання зміни парадигми процесу навчання майбутніх фахівців мистецьких дисциплін в КНР в епоху «Інтернет +» (Веньлун, Чжень, 2022); порівняння підходів державної освітньої політики до формування загальних та спеціальних компетентностей майбутніх фахівців закладів вищої освіти КНР та України, використання цифрових сервісів у процесі підготовки фахівців мистецтв (Собченко, 2021; 2022); розкрито сутність проектною діяльністю та проблеми готовності майбутніх учителів мистецьких дисциплін до застосування проектних технологій (Лян Хайє, 2019); теоретичні та практичні аспекти удосконалення музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії в умовах вищої педагогічної освіти (Хе Сюефей, 2019), питання пошуку активних та ефективних методів навчання у підготовці хореографів в епоху «Інтернет+» (Цзяолу, 2017). Також в наших авторських статтях окреслено особливості підготовки майбутніх фахівців хореографічного мистецтва у процесі навчання у закладах вищої

освіти КНР (Чжень, 2022). Так, аналіз наведених досліджень свідчить про наявність теоретичних розробок з впровадження проектною діяльністю в освітній процес закладу вищої освіти, зокрема, у процес професійної підготовки майбутніх фахівців хореографічного мистецтва, що стає важливим джерелом побудови уявлень про систему освіти в КНР та ролі методу проектів у ній.

Мета дослідження – здійснити порівняльне дослідження організації проектного навчання в вищій школі України та КНР та визначити особливості організації проектною діяльністю у професійній підготовці майбутніх фахівців хореографічного мистецтва у КНР.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення науково-методичних джерел; синтез отриманих даних; аналіз досвіду китайських учених щодо використання проектною діяльністю у процесі підготовки фахівців хореографічного мистецтва.

Метод проектів у наукових візіях українських вчених. Формування конкурентоспроможного та компетентного фахівця мистецьких дисциплін є одним із головних завдань сучасної вищої освіти. Результати навчання включають в себе освіченість, грамотність, сформованість загальних та фахових компетентностей майбутнього фахівця (Мартиненко та ін., 2019). Українські науковці Л. Довгань, О. Мартиненко, І. Малик, Г. Мохонько (2017) окреслили педагогічні умови застосування проектною діяльністю у підготовці майбутніх фахівців хореографічного мистецтва: усвідомленість здобувачами теоретичної та практичної значущості вирішення проблеми для професійного зростання; безпосередній зв'язок виконання завдань із майбутньою професійною діяльністю; чітке планування етапів виконання проекту; використання дослідницьких методів; домінування самостійної роботи здобувача у виконанні завдань проекту; суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії учасників освітнього процесу; ресурсно-диференційований підхід до реалізації проекту, що проявляється у посиленості виконання завдань та врахування рівня підготовленості здобувача, досвіду викладача

тощо; здійснення відповідного контролю за виконанням проєкту (Мартиненко та ін., 2019; Довгань, 2017).

Характерними ознаками проєктної діяльності, за твердженням Л. Довгань, є чітко окреслена мета (рушійна сила), результати; координування та узгодженість виконання завдань усіма учасниками проєкту; установлення часових меж виконання проєкту; забезпечення ресурсних потреб, у тому числі і матеріальних; наявність унікальності, неповторності проєкту (Довгань та ін., 2017). Залежно від домінуючого виду діяльності (навчальна, пізнавальна, творча тощо) виділяють такі види проєктів: практико-орієнтований (прикладний); дослідницький; інформаційний; творчий; рольовий; ігровий (Довгань, та ін., 2017; Мартиненко та ін., 2019). За тривалістю виконання проєкту розрізняють такі, як-от: мініпроєкти (повноцінне одне заняття або його частина); короткострокові проєкти (реалізуються протягом декількох навчальних занять); тижневі проєкти (включають поєднання різноманітних форм як аудиторної так і позааудиторної роботи, виконується протягом тижня); довгострокові проєкти (характерні більше для позааудиторної роботи, можуть тривати до кількох років) (Довгань, та ін., 2017; Мартиненко та ін., 2019). Л. Сало (2021) у своїй дисертаційній роботі зазначає, що до студентських проєктів потрібно ставитися як до роботи у процесі, а не як до готового продукту діяльності. Це, у свою чергу, дозволить майбутнім хореографам знизити рівень тривожності та сконцентруватися на дослідницькій або творчій проєктній діяльності, а також проявити себе.

Метод проєктів у наукових візіях китайських вчених. Енциклопедія Байду термін «метод проєкту» визначає як особистісно-орієнтований метод навчання, що засновується на самостійній роботі; педагогічна технологія, що зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а не їхнє застосування до набуття нових; сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу розв'язати будь-яку проблему в результаті самостійних дій здобувачів з обов'язковою презентацією цих результатів, незалежна тимчасова або довготривала робоча задача, в рамках якої організуються ресурси, матеріали,

фінанси та допомогою різних методів реалізують її відповідно плануванню для досягнення поставленої мети (百度百科, 2022).

Поняття «проєктні технології» трактується як спосіб досягнення дидактичної мети через детальну обробку навчальної проблеми, дозволяють отримати конкретний практичний результат, що потрібно усвідомити, побачити, почути та застосувати у практичній діяльності; інтегративний засіб розвитку особистості здобувача, що активізує мотиваційну спрямованість, рефлексивно-критичні механізми мислення, пізнавально-діяльнісну самостійність (Хайє, 2019).

Основними характеристиками проєкту, як визначено в популярній китайській довідковій літературі, є такі, як-от: (1) проєкт розробляється для досягнення конкретної мети, (2) має всебічно враховувати обсяг, час, витрати, якість, ресурси, ризики, комунікації; (3) складність та тривалість проєкту; (4) орієнтований на результат (百度百科, 2022).

Чжан Сян наголошує, що реформування сучасної вищої танцювальної освіти в постмодерністському контексті, зокрема, пов'язане із розширенням інноваційних методів, як-от: дослідницькі та проєктні (張翔, 2021). Де Лід, оцінюючи розвиток танцювальної освіти з позиції нових медіа-можливостей сучасної людини, зазначає, що важливою складовою проєктної діяльності у підготовці майбутніх фахівців хореографічного мистецтва має стати широке використання сучасних технологій та інноваційних підходів. В епоху нових медіа та нового способу отримання інформації у процес підготовки хореографів має обов'язково бути впроваджена інноваційна дослідницька діяльність, що сприятиме кращому розумінню здобувачами майбутньої професії та підвищить їхній інтерес до навчання (解冰冰, 2021). Так, здобувачі вищої освіти вивчають нові танцювальні напрями, використовують комп'ютерні програми (сучасні сервіси та платформи тощо) для створення хореографічних композицій, працюють із професійним обладнанням.

Організація проєктної діяльності у підготовці майбутніх хореографів у закладах

вищої освіти КНР – це процес, який здійснюється з метою розвитку та вдосконалення навичок та умінь здобувачів у галузі хореографічного мистецтва. Крім цього, Л. Хайє слушно зазначає, що організація проектної діяльності у підготовці майбутніх фахівців мистецьких дисциплін є продуктивною, оскільки сприяє формуванню у здобувачів самостійності щодо вирішення навчальних завдань, набуттю належного рівня фахової компетентності завдяки активізації рефлексивних процесів, набуттю досвіду представлення результатів проектів різних видів (Хайє, 2019). Вчений описує, що у закладах вищої освіти КНР проектна діяльність упроваджується в освітній процес з першого курсу, оскільки навчання побудовано на комбінації теоретичних знань та набутого практичного досвіду. Метою такої підготовки є формування професійних навичок, необхідних для успішної діяльності фахівців хореографічного мистецтва. Основною формою проектної діяльності у підготовці хореографів у КНР є танцювальні шоу та конкурси, на яких здобувачі можуть продемонструвати свої навички та отримати зворотний зв'язок від професійних хореографів та суддів. У рамках таких заходів здобувачі створюють та демонструють свої власні хореографічні, зокрема творчі проекти, вивчають традиційні сучасні танцювальні напрямки, беруть участь у майстер-класах, тренуваннях тощо. Окрім цього, організація проектної діяльності у підготовці фахівців хореографічного мистецтва включає роботу в командах (групову роботу), що передбачає спільну творчість. Так, наприклад, здобувачі спільно обговорюють та створюють концепцію танцювального номера, обговорюють ідеї та вирішують разом творчі завдання. Такий підхід сприяє розвитку навичок комунікації, лідерства, допомагає швидко адаптуватися до різних ситуацій (Хайє, 2019).

Лян Хайє (2019), Хе Сюефей (2019), Чан Чжень (2022) та інші дослідники погоджуються з тим, що організація проектної діяльності у підготовці майбутніх фахівців хореографічного мистецтва у Китаї включає в себе такі етапи:

1. *Визначення чіткої мети та завдань проекту.* Метою може бути, наприклад,

покращення якості підготовки майбутніх фахівців хореографічного мистецтва, підвищення їх професійної майстерності, створення нових форм показу творчих робіт тощо.

2. *Вибір команди проекту для успішної реалізації проекту.* Команда повинна складатися з кваліфікованих фахівців з різних галузей, таких як хореографія, музика, сценографія, світло-звукове обладнання тощо.

3. *Планування проекту.* Після формування мети та вибору команди проекту, необхідно розробити детальний план дій з урахуванням термінів виконання робіт, витрат на проект, розподілу обов'язків між учасниками команди тощо.

4. *Реалізація проекту.* На цьому етапі команда проекту повинна виконувати заплановані дії відповідно плану. У разі потреби можна внести зміни до плану, але ці зміни повинні бути обговорені зі всіма учасниками проекту.

5. *Оцінка результатів проекту.* Після завершення проекту необхідно провести аналіз результатів та визначити рівень досягнення поставленої мети та завдань.

Висновки. На основі кампаративного аналізу науково-педагогічної літератури можна стверджувати, що проблему реформування застарілих способів організації освітнього процесу майбутніх фахівців хореографічного мистецтва порушують на міжнародному рівні як вчені України, так і вчені КНР. Вони вбачають значний потенціал методу проектів задля вирішення завдання підготовки сучасних фахівців, готових працювати в нових змінюваних умовах високої конкуренції та розвитку діджитал-технологій, адже конкурентноспроможність майбутніх фахівців може бути забезпечена саме шляхом розвитку у них навичок проектування (цілепокладання, комунікування у команді, здатностей до відбору більш успішних засобів досягнення цілей тощо). Структурно-технологічні особливості використання методу проектів у досліджуваному процесі України та КНР істотно не відрізняються та містять такі складові:

– наявність актуальної проблеми, що вимагає вирішення та є значущою для майбутньої діяльності фахівців хореографічного мистецтва;

- усвідомлення здобувачами цілей проєкту та передбачуваного результату;
- чітке визначення планування конкретних дій учасника (учасників);
- врахування основної ознаки проєктної діяльності, що вимагає дослідницької роботи майбутніх фахівців хореографічного мистецтва;
- широке використання сучасних цифрових сервісів, мультимедіа, інформаційно-

комунаційних технологій для вирішення завдань;

- завершальний етап має включати реальний продукт та його презентацію незалежно від різновиду проєкту.

Перспектива подальших наукових розвідок полягає у вивченні та аналізі досвіду організації дослідницьких проєктів у процесі професійної підготовки фахівців хореографічного мистецтва у КНР.

Література

- Веньлун Му, Чжень Ч. Зміна парадигми процесу навчання майбутніх фахівців мистецьких дисциплін в КНР в епоху «Інтернет +». *Інноваційна педагогіка*. Вип.53. Т. 1. 2022. С. 92–95. DOI : <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/53.1.17>
- Лян Хайє. Формування готовності майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи із застосуванням проєктних технологій: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ. 2019. 269 с.
- Мартиненко О. В. та ін. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців мистецьких дисциплін як фактор їх професійної самореалізації: кол. моногр. / за ред. А. І. Омельченко. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні. 2019. 361 с.
- Сало Л. В. Професійна підготовка фахівців з хореографії в університетах США: дис... кан. пед. наук: 13.00.04 / Уманс. держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Умань. 2021. 322 с.
- Собченко Т. Формування цифрової компетентності в підготовці майбутніх учителів в Україні та КНР. *Науковий Вісник МДУ. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2021. № 1. Т. 7. С. 103–112. DOI : [https://doi.org/10.52534/msu-pp.7\(1\).2021.103-112](https://doi.org/10.52534/msu-pp.7(1).2021.103-112)
- Собченко Т. М. Використання цифрових сервісів та інструментів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2022. Вип. 2(7). С. 93–100. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-10>
- Управління проєктами: навчальний посібник / Уклад.: Л. Є. Довгань, Г. А. Мохонько, І. П. Малик. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2017. 420 с.
- Хе Сюефей Удосконалення музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії в умовах вищої педагогічної освіти: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ. 2019. 193 с.
- Чжень Ч. Особливості підготовки майбутніх фахівців хореографічного мистецтва у процесі навчання закладів вищої освіти КНР. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. Том 10. № 7. С. 50–53. DOI : <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i7-008>
- 解冰冰 新媒体时代高校舞蹈教育的改革创新路径 艺术评鉴 2021. URL : <https://www.cnki.com.cn/Article/cjfdtotal-YSPN202108035.htm>
- 李娇璐“互联网+”时代中国民族民间舞蹈课程教学模式的创新研究 十三五规划科研管理办公室 2017. URL: <https://www.cnki.com.cn/Article/cjfdtotal-JSJS202103024.htm>
- 百度百科. 2022. URL :

<http://www.baidu.com://baike.baidu.com/item/%E8%88%9E%E8%B9%88%E8%89%BA%E6%9C%AF/1867314>

張翔。當代高等舞蹈教育改革與人才培養研究作者：出版社：中國圖書出版 2021. 251.

中国教育现代化 2035. 2019. URL : http://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.htm

References

Baidu Encyclopedia. 2023.

<http://www.baidu.com://baike.baidu.com/item/%E8%88%9E%E8%B9%88%E8%89%BA%E6%9C%AF/1867314> (Chinese).

China's Education Modernization 2035 (2019). http://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.htm (Chinese).

De-ice (2021). The path of reform and innovation of choreographic art in colleges and universities in the age of new media. <https://www.cnki.com.cn/Article/cjfdtotal-YSPN202108035.htm> (Chinese).

Dovhan, L. E., Mohonko, G. A. & Malik, I. P. (Eds.) (2017). Project management: training manual : Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute (ukr).

He, Xuefei (2019). Improving the musical training of the future choreography teacher in the conditions of higher pedagogical education: thesis.... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / National Pedagogical Dragomanov University (ukr).

Li Jiaolu An Innovative Study on the Methodology of Teaching Chinese Folk Dance Courses in the Internet+ Era. Collection of Achievements of Science of the Thirteenth Five-year Plan (Vol. two) (2017). <https://www.cnki.com.cn/Article/cjfdtotal-JSJS202103024.htm> (Chinese).

Liang, Haiye (2019). Formation of the readiness of future music teachers for vocal and choral work with the use of project technologies: thesis... Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.02 / National Pedagogical Dragomanov University (ukr).

Martynenko, O. V. etc. (2019). Development of the creative potential of future specialists in art disciplines as a factor in their professional self-realization: col. monogr. / under the editorship A. I. Omelchenko : Publishing House of the Melitopol City Printing House (ukr).

Salo, L. V. (2021). Professional training of choreography specialists in US universities: thesis...Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.04 / Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (ukr).

Sobchenko, T. (2021). Formation of digital competence in the training of future teachers in Ukraine and the People's Republic of China. *Scientific Bulletin of MSU. "Pedagogy and Psychology" series*. Issue 1. Vol. 7. 103–112 (ukr).

Sobchenko, T. (2022). Use of digital services and tools in the process of professional training of future music teachers. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal* : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education – Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 2(7). 93–100. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-10> (ukr).

Wenlong Mu, Zhen C. (2022). Changing the paradigm of the process of training future specialists in artistic disciplines in the People's Republic of China in the "Internet +" era. *Innovative pedagogy*. Issue 53. T. 1. 92–95 (ukr).

Zhang, Xiang (2021). Research on Contemporary Higher Dance Education Reform and Talent Cultivation: Publisher : China Book Press (Chinese).

Zhen, Ch. (2022). Peculiarities of the training future choreographic art specialists in the educational process in higher education institutions of the People's Republic of China. *Education. Innovation. Practice*. Volume 10. No. 7. 50–53 (ukr).

ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN CHOREOGRAPHIC ART

Chan Zhen, postgraduate student of the Department of Primary and Professional Education, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine, e-mail : sobchenkotetyana79@gmail.com

The article is devoted to the issues of training future choreographic art specialists, in particular, the organization of project activities in institutions of higher education. The purpose of the article is to determine the peculiarities of organizing project activities in the professional training of future choreographic art specialists. The article reveals the essence of the concepts "project method", "project technologies", also defines the types of projects according to the dominant type of activity of students, as well as according to the duration of the projects. Based on the analysis of the scientific and pedagogical literature, the pedagogical conditions for the application of project activities in the training of future choreographic art specialists are summarized. The characteristic features of the project activity of choreographic art specialists are presented.

The peculiarities of the organization of project activities in the professional training of future choreographic art specialists have been determined: the presence of an actual problem that requires a solution and is significant for the future activity of choreographic art specialists; the beneficiaries' awareness of the project's goals and expected result; clear definition of the planning of specific actions of the participant (participants); taking into account the main feature of project activity, which requires research work of future choreographic art specialists; wide use of modern digital services, multimedia, information and communication technologies to solve tasks; the final stage should include a real product and its presentation, regardless of the type of a project.

The organization of project activities in the training of future choreographic art specialists in China includes the following stages: 1. Definition of a clear goal and tasks of the project. 2. Selection of the project team for the successful implementation of the project. 3. Project planning. After formulating the goal and selecting the project team, it is necessary to develop a detailed action plan taking into account the terms of work, project costs, distribution of responsibilities among team members, etc. 4. Implementation of the project. 5. Evaluation of project results. After the completion of the project, it is necessary to analyze the results and determine the level of achievement of the set goal and tasks.

Key words: *institution of higher education, recipient, competence, project, research activity, choreographic art.*

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 31.03.2023

Унікальність тексту 94,2 % (Unicheck ID1015123722)

© Чан Чжень, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-18>
УДК 378:159.9-051:[316.454.5:005.336.2]-047.37(045))

Ангеліна Вадимівна Шкурко,
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9874-7684>
аспірантка кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти,
асистентка кафедри практичної психології,
Українська інженерно-педагогічна академія,
м. Харків, Україна
anhelinashkurko@gmail.com

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНІВ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ПСИХОЛОГІЇ

У науковій статті проаналізовано критерії та показники визначення рівня розвитку комунікативної компетентності фахівців психологічного профілю, що розроблені вітчизняними науковцями. Проте авторка дійшла висновку про відсутність чітких загальноприйнятих критеріїв сформованості комунікативної компетентності, що пов'язано із специфікою бачення дослідниками зазначеної проблеми.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що авторкою розроблено критерії та показники визначення рівня розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології, які відповідають специфічним особливостям професійної діяльності та сприяють формуванню висококваліфікованого фахівця. Висунуто думку, що за дібраними показниками до цих критеріїв можливо дослідити реальний рівень розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології на різних етапах процесу їхньої професійної підготовки. Авторкою схарактеризовано рівні розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології.

Ключові слова: критерій, показник, рівень, комунікативна компетентність, майбутній фахівець із психології.

Вступ. Розвиток комунікативної компетентності є на сьогодні одним із головних пріоритетів професійної підготовки майбутніх фахівців із психології. Опанування необхідними компетенціями спрямовує весь процес розвитку майбутніх фахівців на формування особистісного та професійного досвіду забезпечення комунікативної взаємодії із будь-яким співрозмовником. Процес розвитку комунікативної компетентності здійснюється під час навчання у закладах вищої освіти, зокрема у процесі проходження практики.

Підготовка фахівців із психології, які володіють комунікативними технологіями, вільно спілкуються із клієнтом, здатні до виявлення емпатії, будувати процес комунікації на засадах загальнолюдських та професійних цінностей, є пріоритетом освітнього процесу вищої освіти.

Відповідно до Стандарту вищої освіти України із галузі знань 05 Соціальні та

поведінкові науки, спеціальності 053 Психологія (2019) серед очікуваних результатів навчання зазначено, що майбутні фахівці із психології мають уміти: «обґрунтовувати власну позицію, робити самостійні висновки за результатами власних досліджень і аналізу літературних джерел»; «презентувати результати власних досліджень усно/письмово для фахівців і нефахівців»; «пропонувати власні способи вирішення психологічних задач і проблем у процесі професійної діяльності, приймати та аргументувати власні рішення щодо їх розв'язання»; «формулювати думку логічно, доступно, дискутувати, обстоювати власну позицію, модифікувати висловлювання відповідно до культуральних особливостей співрозмовника»; «взаємодіяти, вступати у комунікацію, бути зрозумілим, толерантно ставитися до осіб, що мають інші культуральні чи гендерно-вікові відмінності»; «знати, розуміти та

дотримуватися етичних принципів професійної діяльності психолога» (с. 7–8). Указані компетенції підтверджують спрямованість професійної підготовки майбутніх фахівців із психології на формування здатності здійснювати комунікативну взаємодію із клієнтами задля вирішення професійних завдань.

Тому вивчення рівня сформованості комунікативної компетентності у кожного майбутнього фахівця із психології дозволить з'ясувати якісну прогресивність цього процесу у системі їхньої професійної підготовки. Для визначення наявного рівня необхідно розробити критерії для можливого діагностування та прогнозування шляхів удосконалення надалі, адже розвиток професійних компетентностей «дозволяє вирішити проблему, коли студенти можуть оволодіти теоретичними знаннями, але відчують значні труднощі в діяльності, яка потребує застосування знань для вирішення конкретних завдань чи проблемних ситуацій» (Харківська, 2020 b, с. 28).

Комунікативна компетентність фахівців різного профілю була об'єктом досліджень вітчизняних науковців. О. Вавринів, Л. Руденко, Р. Сірко та О. Стельмах (2020) висвітлили критерії комунікативної культури майбутніх фахівців із психології: «концептуальності, системності, керованості, ефективності та відтворюваності» (с. 48). Проте, на нашу думку, культура передбачає лише обізнаність та дотримання норм, правил, традицій професійного спілкування, а компетентність – здатність застосовувати різноманітні технології, методики, правильно реагувати на ситуацію, коригувати перебіг процесу спілкування тощо.

Досліджуючи значення комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології у їхньому професійному становленні, І. Пузь та О. Шевченко (2018) акцентували увагу, насамперед, на особистісних психологічних якостях фахівців: «емоційна стабільність, особистісне самовизначення та вироблення нового стилю життєдіяльності, що безперечно сприяє самоосвіті, самоорганізації, мотивації до навчання, готовності до опанування новими знаннями» (с. 152).

Уважаємо, що майбутні фахівці мають

уміти усвідомлювати стан співрозмовника (бажання, потреби, думки, передбачати вчинки тощо), а також володіти комунікативними прийомами, технологіями, методиками задля успішного вирішення проблем клієнта шляхом спілкування.

Г. Кошонько та О. Лужецька (2018) переконані, що комунікативна компетентність психолога «розвиває креативність (творчість) і самостійність студентів, стимулює професійне та особистісне самовизначення, становлення нестандартно мислячого психолога професіонала, а також підвищує відповідальність за результати діяльності» (с. 105). На жаль, науковці не висвітлили чітких критеріїв щодо визначення рівня сформованості комунікативної компетентності фахівців із психології, зокрема майбутніх фахівців.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволив дійти висновку про відсутність чітко розроблених критеріїв визначення рівня сформованості майбутніх фахівців із психології, які б урахували специфіку професійної діяльності психологів, а також сприяли оцінці як особистісних, так і професійних комунікативних якостей.

Метою статті є розробка критеріїв та показників визначення рівня розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології.

Методами дослідження є: аналіз та систематизація критеріїв та показників щодо діагностування рівня сформованості комунікативної компетентності у майбутніх фахівців, зокрема, психологічного профілю; узагальнення незалежних характеристик визначених критеріїв та показників у вигляді чітко окреслених рівнів розвитку комунікативної компетентності.

Аналітичний огляд критеріїв та показників комунікативної компетентності майбутніх психологів, репрезентованих у сучасній науковій літературі. Визначення рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології має бути цілеспрямованим процесом, який передбачає різностороннє дослідження ступеня відповідності реального стану комунікативної компетентності

кожному критерію за сформованими показниками. Як зауважили Н. Брюханова та Н. Корольова (2015), «про якісну освіту сучасного фахівця можна говорити лише тоді, коли критерії якості, що пред'являються суспільством, викладачами, випускниками, роботодавцями, зведені воедино, коли збігаються інтереси всіх учасників освітнього процесу» (с. 64).

Нам імпонує думка В. Багрія (2012) щодо визначення критерія як стандарту, «на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном» (с. 10). Під поняттям «показник» розуміємо вужчий, конкретний прояв якості, здатності особистості відповідно до досліджуваного явища.

До основних критеріїв успішності розвитку комунікативної компетентності науковці відносять здатність «до саморозвитку, вияву ініціативи, самостійності і незалежності» (Волянук та ін., 2019, с. 65), володіння знаннями, засобами комунікації, «узгодження своєї поведінки з соціальними (передусім етичними) нормами, розвитку особистісних рис моральної спрямованості» (Корніяка, 2013, с. 128) тощо. Зауважимо, що значну роль у спілкуванні відіграють невербальні засоби, адже, як зазначила О. Лахтадир (2017), «декодування невербальних повідомлень становить одне з головних методичних завдань фахівця» (с. 63). Абсолютно природним є те, що людина здатна сприймати та відтворювати вербальне мовлення одночасно із невербальним, яке реалізується переважно без цілеспрямованого контролю. Адже не дарма, «у процесі спілкування людина отримує не тільки раціональну інформацію, формує способи розумової діяльності, але і за допомогою наслідування, запозичення, співпереживання та ідентифікації засвоює людські емоції, почуття, форми поведінки» (Харківська, 2020а, с. 3). Невербальні засоби (жести, міміка, інтонація тощо) є підсвідомими або непідсвідомим відтворенням мовлення. Майбутні фахівці із психології мають уміти зчитувати одночасно два види засобів спілкування, аби краще розуміти істинні почуття, ставлення до проблеми співрозмовника, клієнта чи колеги. Отже, під час формування критеріїв

буде спиратися на особливості сприйняття співрозмовника через вербальні та невербальні засоби задля забезпечення якісної комунікативної взаємодії.

В. Черевко (2001) обґрунтувала критерії визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності, серед яких «особливості професійно-комунікативного самовизначення»; «схильність до обраної професії та наявність професійно-важливих комунікативних якостей»; «володіння вербальними та невербальними засобами спілкування і професійним словником»; «наявність професійно-управлінських комунікативних задатків» с. 11–12). На жаль, науковець не врахував когнітивний критерій. Уважаємо, що при діагностиці рівня сформованості комунікативної компетентності необхідно зважати на знання про культуру ведення діалогу, мовні норми, особливості професійного спілкування тощо.

На думку М. Заушнікової (2021), до критеріїв комунікативної компетентності необхідно віднести такі, як: «професійно-комунікативна підготовленість; схильність до обраної професії; безумовне прийняття осіб із порушеннями мовлення; володіння вербальними і невербальними засобами спілкування», а відповідними показниками є «знання з психології спілкування; позитивна професійна мотивація; загальний рівень комунікабельності; уміння слухати і переконувати; ораторські вміння; розуміння вербальної і невербальної комунікації; рівень комунікативного самоконтролю; труднощі у спілкуванні з іншими» (с. 3–4). Як бачимо, науковець акцентує увагу на засадах гуманізму, особистісно-професійної спрямованості у процесі спілкування. Водночас, на нашу думку, необхідно також зважати на інтерактивно-комунікативний критерій, відповідно до якого можна визначити здатність майбутніх фахівців із психології до рефлексії, самооцінювання та самоконтролю під час вирішення професійних завдань шляхом комунікації.

О. Лахтадир (2017) виокремлює «мотиваційний, когнітивний та інструментальний» критерії комунікативної компетентності (с. 84–85). Мотиваційний критерій, за науковцем, відображає спрямованість особистості до саморозвитку й

самореалізації у процесі спілкування. За когнітивним критерієм можливо визначити рівень: самосвідомості особистості щодо розвитку власної комунікативної компетентності; обізнаності в створенні індивідуальних програм задля вирішення кожної конкретної проблеми клієнта; рефлексії процесу спілкування. Інструментальний критерій дозволить визначити «креативність у сфері ділового спілкування», «адекватність у сфері ділового спілкування» (Лахтадир, 2017, с. 85). На жаль, учена не ставить за мету визначити рівень знань майбутніх фахівців щодо норм мови, культури професійного спілкування, етики ділових взаємовідносин тощо. І. Когут (2015), виділивши критерії комунікативної компетентності майбутніх фахівців, на нашу думку, недостатньо чітко визначила їх показники. Так, у мотиваційно-ціннісному критерії висвітлені такі показники: «здатність до проектування власної професійно-педагогічної комунікативної діяльності; володіння достатнім рівнем сформованості рефлексивних комунікативних умінь; здатність до самостійно-пошукової професійно-педагогічної комунікативної діяльності» (с. 87). Проте, серед показників не було знайдено відображення оцінки «ціннісного» компонента цього критерію. Тому, на нашу думку, необхідно враховувати систему загальнолюдських та професійних цінностей, які передбачають усвідомлення фахівцями «своєї внутрішньої позиції, світогляду, визначають мотивацію його поведінки та виражаються в готовності особистості до професійної діяльності відповідно до певних цінностей» (Харківська, 2021b, с. 57). У когнітивному критерії науковець виокремила такі показники: «здатність до вільного використання професійно-педагогічної лексики відповідно до конкретної ситуації; володіння достатнім рівнем сформованості комунікативної компетенції (мовна, мовленнєва, соціокультурна, соціолінгвістична компетенції» (Когут, 2015, с. 88). Не зрозуміло, чому лише у цьому критерії вчена звернула увагу на оцінку компетенції. Уважаємо, що такий різноплановий підхід до показників не дозволить визначити істинний рівень комунікативної компетентності майбутніх фахівців, зокрема й із психології.

Спираючись на вищезазначене, ми дійшли висновку, що при виокремленні критеріїв комунікативної компетентності науковці враховували особистісні якості фахівця, обізнаність у нормах спілкування, а також здатність практично реалізовувати технології та методики у процесі професійного спілкування.

Узагальнюючи, висвітлимо характеристики критеріїв, які були виокремлені вченими та, на нашу думку, їх доцільно врахувати у нашій авторській розробці критеріїв та показників комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології:

1) мовленнєва підготовка, володіння професійним мовленням, вербальними та невербальними засобами спілкування тощо;

2) обізнаність у специфічних методиках міжособистісної комунікації у системі «психолог» – «клієнт», а також здатність забезпечувати доброзичливу атмосферу, встановлювати психологічний контакт із співрозмовником;

3) наявність мотивації до розвитку власної комунікативної компетентності, до її реалізації та самовдосконалення у професійній діяльності;

4) усвідомлена здатність вирішувати професійні проблеми шляхом комунікативної взаємодії;

5) здатність до вияву творчих здібностей під час спілкування із клієнтом чи колегами, вирішення проблем та професійних завдань;

6) здатність до здійснення рефлексії як процесу розвитку комунікативної компетентності, так і в реальних комунікативних ситуаціях.

Крім того, критерії та показники розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології мають зважати й на специфічні особливості професії.

О. Коваленко (2019) влучно помітила, що зміст професійної підготовки фахівців із соціальної психології має відзначатися «вивченням особливостей соціальної психології старості як міждисциплінарної галузі знань, загальної характеристики розвитку людини у старості, вікових змін особистості у старості, специфіки міжособистісного спілкування людини у віці пізньої дорослості, ролі сім'ї в житті

старіючої людини, місця і ролі осіб літнього та старечого віку в суспільстві, психологічних особливостей соціальної адаптації у старості, напрямів соціальної активності людей у літньому та старечому віці, специфіки соціальної та психологічної допомоги людині на етапі старості» (с. 43). Процес розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців, зокрема із психології, «характеризується діалогічністю, рівноправністю партнерів у співпраці, готовністю будувати взаємодію на основі поваги, довіри, розуміння, високим рівнем сформованості комунікативних умінь та навичок, адекватним використанням вербальних і невербальних засобів, альтруїстичною спрямованістю» (Харківська, 2020а, с. 6).

На думку О. Низовець (2011), до показників сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології необхідно віднести такі: «показник самоконтролю у взаємодії», здатність до емпатії, ситуативна тривожність», усвідомленням свого «Я», «напруженість, емоційна стабільність», «уміння утримуватись від категоріальних суджень», уміння розпочати та підтримувати розмову, «уміння слухати», поведінка (с. 9, 13–14). Зауважимо, що вчена визначила показники, які дозволяють здійснити діагностику із психологічного аспекту. Вона не врахувала педагогічні, адже для майбутніх фахівців є важливим опанування такими здатностями: педагогічна майстерність; власний професійний стиль; володіння вербальними та невербальними засобами спілкування; вільне висловлювання думки; обізнаність у педагогічних прийомах, у культурі професійного ділового спілкування тощо.

Розвиток комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології не можливий без урахування їхніх індивідуальних якостей. Тому, звернемо увагу й на індивідуальні комунікативні якості: здатність вільно спілкуватися із різними клієнтами, знаходити спільну мову із дітьми, підлітками, із особами з особливими потребами, із людьми похилого віку тощо; уміння бачити, аналізувати та результативно вирішувати більшість конфліктів; уміння оптимістично ставитися до проблем, труднощів; володіння прийомами самоконтролю; свідоме слідування

принципам гуманізму, толерантності та нормам культури спілкування тощо.

Отже, під час розробки критеріїв та показників комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології будемо спиратися на такі характерні для них уміння:

1) особистісно-індивідуальні вміння – індивідуальні здібності, додержання загальнолюдських цінностей, індивідуальний підхід до вирішення проблем кожного клієнта тощо;

2) комунікативні вміння – обізнаність у діловому мовленні; володіння вербальними та невербальними засобами спілкування; уміння слухати та чути співрозмовника; правильно висловлювати свою думку тощо;

3) організаторські вміння – здатність забезпечувати доброзичливу атмосферу під час спілкування; уміння керувати процесом спілкування; володіння прийомами, методиками та технологіями впливу на людину чи групу; здатність до самомотивації у професійній діяльності задля вирішення проблем клієнтів та самовдосконалення тощо.

Крім того, важливою є гуманістична спрямованість процесу комунікації майбутнього фахівця із психології з його клієнтами, адже він має вміти привернути увагу співрозмовника, ввічливо вибудувати довірливі стосунки, проявляти повагу до його емоцій та почуттів. Важливим професійним та особистісним умінням одночасно визначаємо емпатію, що дозволяє розуміти співрозмовника на засадах невербальних засобів вираження, тому «необхідно створювати всі можливі умови для інтелектуального розвитку особистості, адже людина з високим рівнем інтелекту легко може вибудувати всі логічні «причинно-наслідкові ланцюги», підходити раціонально до вирішення тих чи інших як особистих, так і професійних питань, адаптуватися в соціальному середовищі, підтримувати міжособистісні зв'язки з іншими людьми тощо» (Харківська, 2021а, с. 170).

Авторське визначення критеріїв та показників рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології. Виділяємо три ключових критерії аналізу сформованості комунікативної

компетентності: когнітивно-мовленнєвий, інтерактивно-комунікативний та діяльнісно-перцептивний. Проаналізуємо детальніше кожен із критеріїв та висвітливо відповідні показники. Зазначимо, що розробляючи їх, було враховано компетенції, що були нами представлені раніше у структурі розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології, а саме: мотиваційно-ціннісна, конфліктна, регулятивна, прогностична, рефлексивна, гностична, перцептивна, технологічна та мовленнєва компетенції.

Когнітивно-мовленнєвий критерій допоможе визначити рівень розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології, а саме: гностичної компетенції: обізнаність щодо мови, норм ділового спілкування, стилів спілкування; опанування прийомом, методами та технологіями впливу на співрозмовника; обізнаність у індивідуально-психологічних та вікових особливостях; здатність оцінювати стан співрозмовника та передбачати його дії у різних ситуаціях за мовленням. Зазначений критерій дозволить оцінити рівень розвитку перцептивної компетенції майбутніх фахівців із психології: уміння та навички правильно аналізувати та свідомо сприймати емоційний та психологічний стан співрозмовника без опори на вербальні засоби спілкування.

Водночас, когнітивно-мовленнєвий критерій буде сприяти визначенню рівня розвитку технологічної та конфліктної компетенції. Відповідно до яких можливий аналіз здатностей: застосовувати практичні комунікативні навички на практиці, добирати необхідні методиками й технології; передбачати та вирішувати конфліктні ситуації.

До показників цього критерію відносимо:

1) рівень володіння загальнотеоретичними та професійними знаннями, технологіями, методиками й засобами спілкування;

2) рівень комунікативно-мовленнєвої грамотності, що передбачає знання мовленнєвих норм, правил; опанування вербальних і невербальних засобів спілкування; володіння професійною термінологією;

3) рівень знань механізмів соціальної перцепції шляхом спостереження, атрибуції, підтвердження, рефлексії, ідентифікації; застосування сучасних технологій, прийомів аналізу психологічного стану, методів впливу на клієнта.

Урахування когнітивно-мовленнєвого критерію дозволить спрямувати розвиток та удосконалення комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології на системне та цілеспрямоване засвоєння теоретичних знань щодо мови, культури ділового спілкування, механізмів соціальної перцепції, а також практичних навичок добирати та застосовувати вербальні й невербальні засоби спілкування задля вирішення професійних проблем шляхом комунікативної взаємодії з клієнтами.

Відповідно до *інтерактивно-комунікативного критерію* стає можливим визначення динаміки розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології, зокрема мотиваційно-ціннісної компетенції: умотивованість до власної професійної діяльності, комунікативної взаємодії із клієнтом чи колегами; свідоме дотримання загальнолюдських та професійних цінностей під час вирішення професійних проблем шляхом комунікації із різними типами клієнтів; прагнення до самореалізації та самовдосконалення як особистості та професіонала. Крім того, за цим критерієм, на нашу думку, можна виявити у майбутніх фахівців із психології навички професійного вирішення різних видів конфліктів, контролювати комунікативний процес, бачити труднощі та передбачати проблеми, вчасно реагувати та коригувати перебіг взаємодії, звертати увагу на варіації індивідуальних реакцій клієнтів на різні ситуації тощо.

Показниками інтерактивно-комунікативного критерію вивчення рівня розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології є:

1) рівень сформованості загальнолюдських цінностей задля здійснення комунікативної взаємодії на засадах ціннісних орієнтирів та професійної етики спілкування;

2) наявність професійного інтересу (мотивації) до реалізації та розвитку власної

комунікативної компетентності, до самовдосконалення задля професійного зростання;

3) здатність до здійснення рефлексії, що виявляється у вмінні встановлювати комунікативні зв'язки із різними категоріями клієнтів, швидко адаптуватися до багатоманітних ситуацій.

Уважаємо, що інтерактивно-комунікативний критерій сприятиме визначенню індивідуальних комунікативних здібностей майбутніх фахівців із психології, розвиток яких забезпечить якісний розвиток їхньої комунікативної компетентності.

Наступний критерій – *діяльнісно-перцептивний*. Зауважимо, що сприйняття та розуміння свого співрозмовника (клієнта) – це психологічний процес, який ґрунтується на соціальній оцінці іншої людини у процесі спілкування. Тому майбутній фахівець із психології має вміти усвідомлювати власні потреби, почуття та емоції, а також сприймати оточення поза стереотипами й проявляти емпатію. Відповідно до цього критерію доцільно вивчити рівень розвитку перцептивної компетенції майбутніх фахівців із психології, що дозволить спроектувати процес їхньої професійної підготовки на формування та удосконалення умінь, навичок розуміти, правильно сприймати співрозмовника, співчувати й підтримувати.

Професійна діяльність психолога не обходить вирішення конфліктних ситуацій, тому потрібно з'ясувати рівень обізнаності майбутніх фахівців із психології щодо правил спілкування у конфліктах, здійснення самооцінювання та самокритики, виявлення емпатії, здібностей будувати стратегії вирішення конфліктних ситуацій шляхом передбачення, критичного мислення, застосування дієвих методик тощо.

Для реалізації діялісно-перцептивного критерію під час діагностики рівня розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології вважаємо за доцільне висвітлити такі показники:

1) рівень розвитку емпатії, як головного засобу міжособистісного сприйняття,

самосприйняття під час професійного спілкування;

2) здатність виявляти, аналізувати, передбачати проблеми, планувати та вирішувати конфліктні ситуації, різні психологічні порушення;

3) рівень доцільного й ефективного застосування загальнонаукових та конкретно-наукових методів, прийомів, технологій впливу на клієнтів у процесі опанування відповідних видів практики.

Уважаємо, що включення діялісно-перцептивного критерію для оцінювання розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології дозволить з'ясувати чи можуть вони застосувати набуті компетенції на практиці, під час живого спілкування із клієнтами, колегами та іншими співрозмовниками, адже лише у практичному вправленні можливо виявити реальні здібності фахівця до вирішення професійних проблем.

Розроблені критерії та показники дають змогу визначити рівень розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології відповідно до особистісних та професійних якостей. Як наслідок, стає можливим визначення рівнів розвитку комунікативної компетентності: високий, середній, низький.

Фахівці із психології із *високим рівнем розвитку комунікативної компетентності*: відповідально ставляться до професії та власної діяльності; вільно володіють мовою, професійним мовленням, чітко висловлюють свої думки, уміють зчитувати інформацію зі співрозмовника; творчо й індивідуально підходять до вирішення кожної проблеми клієнтів; обізнані в комунікативних методах, технологіях реалізації процесу комунікації; спираються на загальнолюдські та професійні цінності під час спілкування із різними типами клієнтів; уміють швидко та якісно вирішувати проблеми шляхом комунікації, зокрема конфліктних; здатні до чіткого планування власних дій, процесу комунікації, урахування всієї ризику; прагнуть до саморозвитку й самовдосконалення; здатні до саморефлексії, адекватної самооцінки; здатні до професійних експериментів, відкриті до обміну досвідом та здобуття нового.

Майбутні фахівці із *середнім рівнем*

розвитку комунікативної компетентності характеризується: достатньою теоретичною підготовкою про мову, норми ділового спілкування; достатньою грамотністю у застосуванні вербальних та невербальних засобів спілкування; зосередженістю, відповідальністю та послідовністю під час вирішення професійних проблем; здатністю переважно правильно аналізувати психоемоційний стан клієнта; намагаються максимально дотримуватися моральних норм та цінностей; здатністю встановлювати комунікативні зв'язки із клієнтами, проте не завжди враховують індивідуальний підхід до вирішення їх проблем, а намагаються дотримуватися традиційного підходу; незначними труднощами у правильності використання психотерапевтичних прийомів, методів та технологій; недостатнім проявом емпатії до співрозмовника; загальнотеоретичним орієнтуванням в конфліктах; частковістю у здійсненні саморефлексії та корекції процесу комунікації.

Майбутні фахівці із психології, які мають *низький рівень*, достатньо обізнані у

комунікативних знаннях та можуть застосовувати традиційні техніки спілкування; надають перевагу однотипним проблемам, із зниженою конфліктністю; недостатньо соціально адаптовані та компетентні; не мають постійної мотивації до самоосвіти та самовдосконалення; організують комунікативну взаємодію, проте не завжди можуть проявляти емпатію; не здатні до якісної саморефлексії.

Висновок. Розроблені й обґрунтовані критерії, показники та рівні розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології дозволять визначити стан її сформованості на різних етапах процесу професійної підготовки фахівців. Завдяки їм можливо виявити труднощі та шляхи удосконалення як особистісних, так і професійних комунікативних здібностей майбутніх фахівців із психології.

Перспективи дослідження вбачаємо у розробці моделі системи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців із психології, що буде враховувати й вищевизначені критерії, показники та рівні.

Література

- Багрій В. Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 2012. № 6. С. 10–15.
- Брюханова Н. О., Корольова Н. В. Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2015. № 3. С. 64–71. URL : http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/18044/1/TIPUSS_2015_3_Briukhanova_Pedahohichne_modeliuvannia.pdf (Дата звернення 02.01.2023).
- Воляннюк Н. Ю., Ложкін Г. В., Винославська О. В., Блохіна І. О., та ін. Соціальна психологія: навч. посібник. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 254 с.
- Заушнікова М. Ю. Психологічні умови формування комунікативної компетентності майбутнього логопеда : автореф. дис. ... канд. псих. Наук : 19.00.07 / МОН України; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 23 с.
- Коваленко О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх психологів із соціальної психології старості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2019. № 1. С. 38–45. URL : <https://doi.org/https://doi.org/10.32447/22185186.2019.1.04> (Дата звернення 02.01.2023).
- Когут І. В. Критерії сформованості професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя. *Освітологічний дискурс*, 2015. № 4 (12). С. 85–97.
- Корніяк О. М. Професійне спілкування і комунікативна компетентність фахівця-соціонома. *Актуальні проблеми психології*, 2013. Т. V. Вип. 13. С. 119–129.
- Кошонько Г., Лужецька О. Професійна комунікативна компетентність психолога як умова його успішної

- діяльності: зб. наук. праць Нац. акад. держ. прикордонної служби України. Сер: Психологічні наук, 2018. № 2 (10). С. 102–114. URL : http://elar.khmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6809/3/sbornik_2_10_2018_psih-102-114.pdf (Дата звернення 01.01.2023).
- Ляхтадир О. В. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2017. 261 с.
- Низовець О. А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ. 2011. 24 с.
- Пузь І. В., Шевченко О. М. Значення комунікативної компетентності у професійному становленні майбутніх психологів. *Psychological journal*, 2018. № 4 (14). С. 149–164. DOI : <https://doi.org/10.31108/2018vol14iss4pp149-164> (Дата звернення: 01.02.2023).
- Руденко Л., Сірко Р., Стельмах О., Вавринів О. Методичні засади формування комунікативної культури майбутніх психологів : посібник. Львів, 2020. 71 с.
- Стандарт вищої освіти України із галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 «Психологія. Затверджено Наказом МОН України від 24.04.2019. № 565. Київ, 2019. 15 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/053-Psykholohiya-bakalavr.28.07-1.pdf> (Дата звернення: 06.03.2023).
- Харківська А. А. Комунікативна толерантність як необхідний складник педагогічної практики майбутніх вихователів ЗДО. *Středoevropský věstník pro vědu a výzkum*, 2020a. 6 с. URL : <https://czvestnic.info/pdf/286901.pdf> (дата звернення: 02.02.2023).
- Харківська А. А. Формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 2(5). С. 177–187. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-19>*
- Черевко В. П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.09 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ. 2001. 28 с. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/6502> (Дата звернення: 01.02.2023).
- Kharkivska A. A. The competency-based approach as methodology of professional training of future teachers in the conditions of education informatization. *Problems of engineering and pedagogical education*, 2020b. № 67. С. 27–35.
- Kharkivska A. Education of value orientations of future teachers of primary education. *Danish Scientific Journal*, 2021b. № 44. P. 55–58. URL : http://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2021/02/DSJ_44_2.pdf#page=55 (Дата звернення: 02.02.2023).

References

- Bahrii, V. N. (2012). Criteria and levels of formation of professional skills of future social pedagogues. *Collection of scientific works of the Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of the University «Ukraine»*, 6. 10–15 (ukr).
- Briukhanova, N. O. & Korolova, N. V. (2015). Pedagogical modelling: state and development trends. *Theory and Practice of Social Systems Management*. 3. 64–71. http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/18044/1/TIPUSS_2015_3_Briukhanova_Pedahohichne_modeliuvannia.pdf (ukr).
- Cherevko, V. P. (2001). Formation of communicative competence of the future manager in the process of professional training. (Extended abstract of Candidate's thesis) : The National Pedagogical

- Dragomanov University <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/6502> (ukr).
- Kharkivska, A. (2021). Education of value orientations of future teachers of primary education. *Danish Scientific Journal*. 44. 55–58. http://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2021/02/DSJ_44_2.pdf#page=55 (ukr).
- Kharkivska, A. A. (2020). Communicative tolerance as a necessary component of pedagogical practice of future teachers of preschool education institutions. *Středoevropský věstník pro vědu a výzkum*. 6. <https://czvestnic.info/pdf/286901.pdf> (ukr).
- Kharkivska, A. A. (2020). The competency-based approach as methodology of professional training of future teachers in the conditions of education informatization. *Problems of Engineering and Pedagogical Education*. 67. 27–35 (eng).
- Kharkivska, A. A. (2021). Formation of emotional intelligence in future social sphere professionals. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 2(5). С. 177–187. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-19> (ukr).
- Kohut, I. V. (2015). Criteria for the formation of professional and pedagogical communicative competence of future teachers. *Educational Discourse*. 4 (12). 85–97 (ukr).
- Korniiaka, O. M. (2013). Professional communication and communicative competence of a sociologist specialist. *Actual Problems of Psychology*. Iss. 13. 119–129 (ukr).
- Koshonko, H. & Luzhetska, O. (2018). Professional communicative competence of a psychologist as a condition for their successful activity. *Academy of State Border Service*. 2 (10). 102–114. http://elar.khmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6809/3/sbornik_2_10_2018_psih-102-114.pdf (ukr).
- Kovalenko, O. (2019). Theoretical and methodological principles of professional training of future psychologists in the social psychology of old age. *Pedagogy and Psychology of Professional Education*. 1. 38–45. <https://doi.org/https://doi.org/10.32447/22185186.2019.1.04> (ukr).
- Lakhtadyr, O. V. (2017). Psychological features of the development of communicative competence of future specialists in physical culture and sports. (Candidate's thesis) : G. S. Kostyuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine (ukr).
- Nyzovets, O. A. (2011). Personal determinants of the development of communicative competence of future psychologists. (Extended abstract of Candidate's thesis): The National Pedagogical Dragomanov University (ukr).
- Puz, I. V. & Shevchenko, O. M. (2018). The value of communicative competence in the professional development of future psychologists. *Psychological Journal*. 4 (14). 149–164. <https://doi.org/10.31108/2018vol14iss4pp149-164> (ukr).
- Rudenko, L., Sirko, R., Stelmakh, O. & Vavryniv, O. (2020). Methodical principles of formation of communicative culture of future psychologists. Manual : Lviv (ukr).
- Standard of higher education of Ukraine in the field of knowledge 05 Social and Behavioral Sciences, specialty 053 «Psychology». Approved and put into effect by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 24, 2019 № 565. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/053-Psykholohiya-bakalavr.28.07-1.pdf> (ukr).
- Volianiuk, N. Yu., Lozhkin, H. V., Vynoslavska, O. V., Blokhina, I. O., Kononets, M. O., Moskalenko, O. V., Bokovets, O. I., Andriitsev, B. V. (2019). Social psychology / National Technical University of Ukraine : «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute» (ukr).
- Zaushnikova, M. Yu. (2021). Psychological conditions for the formation of communicative competence of a future speech therapist (Extended abstract of candidate's thesis) : National Pedagogical Dragomanov University (ukr).

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN PSYCHOLOGY

Anhelina Shkurko, graduate student at the Department of Pedagogy, Methodology and Management of Education, assistant at the Department of Practical Psychology, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, Kharkiv, Ukraine, e-mail : anhelinashkurko@gmail.com

In the article, the author thoroughly analyzes the criteria and indicators for determining the level of development of communicative competence developed by domestic scientists. The key characteristics of the criteria that correspond to the evaluation of the professional activity of specialists in the psychological profile are highlighted: cognitive component, perception, empathy, motivation, reflection, the ability to apply one's knowledge, abilities and skills during real communication. The author came to the conclusion that the lack of clear, generally accepted criteria for the formation of communicative competence is connected with the vision of the scientists on the specified problem. In addition, when developing criteria for the development of communicative competence, it is necessary to take into account the specifics of the professional activity of psychologists: personal qualities, professional abilities of introducing communication with the client, humanism and the ability to empathize. The article focuses on determining the level of motivation to develop one's own communicative competence and self-improvement in the process of professional activity, the awareness of future psychology specialists regarding the language, culture of professional communication, as well as the ability to apply various methods, forms and technologies to influence the interlocutor (client). conflict resolution, etc. The criteria for the development of communicative competence of future specialists in psychology have been developed, namely: cognitive-speech, interactive-communicative, activity-perceptive. The author is convinced that it is possible to study the real level of development of the communicative competence of future psychology specialists based on the selected indicators for these criteria. In addition, the specified criteria and indicators make it possible to assess the level of development of communicative competence by evaluating the totality of competences, which were presented in previously published articles on the structure of the development of communicative competence of future specialists in psychology. The development of communicative competence has three levels: high, medium and sufficient. As a conclusion, based on the level of development of this competence, it becomes possible to plan, correct the educational process in higher education for the training of highly qualified specialists. The progressiveness of their professional training with the goal of becoming professionals depends on the quality diagnosis of the level of development of communicative competence of future specialists.

Key words: *criterion, indicator, level, communicative competence, future specialist in psychology.*

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 31.03.2023

Унікальність тексту 86,4 % (Unicheck ID1015484992)

© Шкурко Ангеліна Вадимівна, 2023.

РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА CHAPTER 3. SPECIAL EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-11>

УДК 378.147

Катерина Олександрівна Бортун
ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-1223-347X>
кандидат філологічних наук,
декан факультету психології та соціальних технологій
Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет»
м. Київ, Україна
k.bortun@gmail.com

СУЧАСНІ ВЕКТОРИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ В ПРИВАТНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ «ЄВРОПЕЙСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Формування та забезпечення інклюзії у закладах вищої освіти є важливою умовою сталого розвитку нашої держави. Важливими умовами забезпечення прав здобувачів вищої освіти на якісну освіту є: доступність в інформаційному, соціальному просторі в освіті, формування матеріально-технічної бази, яка була б адаптована до потреб студентства, наявність кваліфікованих викладачів, які підготовлені до роботи в інклюзивному просторі.

Науково-методична стаття презентує бачення щодо сучасних векторів формування інклюзивного простору, яке було екстрапольовано з довіду діяльності Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет». Запропоновані такі кроки щодо підтримки інклюзивного простору в сучасних закладах вищої освіти України: навчання викладачів, створення мережі інклюзивних клубів та груп, створення безбар'єрного середовища у закладі навчання, проєктування мережі тьюторства, проведення курсів міжкультурної комунікації та етики спілкування, використання мультимедійних технологій та хмарних корпоративних технологій університету, сприяння створенню комфортного середовища, підтримка досліджень та програм, розробка інклюзивної мережі в закладах вищої освіти, підтримка студентських ініціатив (залучення до культурних заходів, ініціатив у закладі вищої освіти).

Ключові слова: *інклюзивна освіта, вища освіта, особи з особливими освітніми потребами, студенти з інвалідністю, безбар'єрність.*

Вступ. «Інклюзія» давно не є новим малознайомим терміном, а таким, який міцно закріпився в тезаурусі системи освіти України. Інклюзивна освіта сьогодні є не лише нагальною потребою, але й важливим зобов'язанням країни внаслідок ратифікації Конвенції ООН про права осіб із інвалідністю, адже для України як держави, яка прагне бути частиною європейської освітньої спільноти, є принциповим дотримання міжнародного законодавства у сфері поширення інклюзії.

Серед завдань провадження інклюзивного навчання відмічаємо розвиток інклюзивного освітнього простору закладів вищої

освіти, що є значимою детермінантою успішності інклюзивної моделі освіти України. Інклюзивна освіта у вищій школі України забезпечує право кожного студента на доступ до якісної освіти, незалежно від його фізичних, емоційних, когнітивних або інших особливостей, наголошує на різних виявах сучасного студентства та прагне забезпечити навчання, яке відповідає їх потребам та можливостям.

Проте суспільна свідомість зазнає змін, відповідно, актуалізуючи впровадження в систему освіти принципово нових моделей інклюзивної освіти. Розгляд наукових студіювань з проблем інклюзивної освіти свідчить, що вітчизняні

науковці активно співпрацюють над дослідженням теоретико-поняттєвих засад впровадження інклюзивної моделі навчання (Колупаєва, 2012), виклики сучасності та перспективні шляхи розвитку інклюзивної освіти України (Крилошанська, Ундір, 2021), вектори інклюзивного освітнього простору у закладах вищої освіти (Поліхроніді, 2016), засади інклюзивної освіти у архітектоніці нової української школи (Хренова, 2020; Ляпунова, 2020), міжнародні засади інклюзивної освіти (Козак, Яценюк, 2019), змістовно-методичну специфіку підготовки кваліфікованих кадрів за профільною спрямованістю інклюзивної загальноосвітньої практики (Нечипоренко, 2020). Ці та інші дослідження репрезентують пошуки інноваційних векторів розвитку інклюзії, найбільш оптимальних та успішних рішень, що відповідають запитам суспільства та здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Начасі осмислення унікальних моделей інклюзії кожним закладом вищої освіти, адже, як досвід виявив, структурна та змістовна уніфікованість досліджуваних моделей неможлива у зв'язку із різноманіттям умов, в яких працюють заклади освіти (територіальних, фінансових, матеріально-технічних, розвиненості взаємодії із стейкхолдерами, специфіки галузей знань та ін.) та їхнього контингенту здобувачів.

Мета статті – визначити сучасні вектори формування інклюзивного простору в закладах вищої освіти, окреслити шляхи впровадження їх у архітектоніку Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет».

Методи дослідження. У роботі було використано описовий метод, який дозволив унаочнити та узагальнити наукові студії дослідників щодо питання інклюзивної освіти. Ми також проаналізували рівень готовності закладів вищої освіти (ураховали приклад Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет») до безбар'єрного, інклюзивного простору для забезпечення якісної освіти для осіб із особливими освітніми потребами. Синтезували інформацію, яку отримали за допомогою сайту закладу та головних вебресурсів Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет».

Понятійний апарат та метамова дослідження. Сьогодні держава активно підтримує модель і принципи інклюзивної освіти, розуміє необхідність створення комфортних умов для цих студентів, шляхи соціалізації у колектив, адже концепція інклюзивного осередку в освіті відображає одну з головних демократичних ідей – усі особи є цінними й активними членами суспільства. Тому *освітня інклюзія* означає розкриття, підтримку кожного студента за допомогою освітніх компонентів, які є складовою його освітньої траєкторії, але відповідає його здібностям. Вона враховує потреби, а також спеціальні умови та підтримку, яка враховує медичні, соціальні, психологічні та педагогічні особливості (Хренова, 2020, с. 4). Саламанкська декларація про принципи, політичні виміри та практичну спрямованість інклюзії осіб з особливими потребами у сфері освіти, зазначає, що система освітніх послуг ґрунтується на принципі забезпечення основного права людини на отримання якісної освіти у закладі будь-якого типу за власним вибором. Відповідно, збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті є важливим фактором забезпечення інклюзивної освіти. Саме цей факт надає можливість студентству брати участь у всіх освітніх програмах, адже одним із головних завдань інклюзії є відгук на великий репозитарій освітніх потреб під час навчання та поза його межами. Водночас *інклюзивна освіта* – спектр певних послуг, що засновані на принципі формування права здобувачів на освіту та права отримати її за місцем проживання, навчання особи з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу (Кривошопська, 2021, с. 72).

Інклюзивна освіта, за твердженням А. Колупаєвої (2012), передбачає формування *інклюзивного освітнього простору*, який би плевав потреби і можливості кожного студента, незалежно від особливостей психофізіологічного розвитку, а освіта є реалізацією права кожного студента на здобуття освіти, відповідно до його потреб і можливостей, незалежно від регіону проживання, складності порушення психофізичного розвитку, здатності до засвоєння ценового рівня освіти та виду навчального закладу. Поняття «інклюзивний

освітній простір» А. Поліхроніді (2016) визначає як різновид освітнього середовища, що передбачає вирішення проблеми освіти студентів зі обмеженими можливостями крізь потенційні можливості освітнього простору до потреб кожного студента, їхню адаптацію та реформування під час навчання, здійснення методичної гнучкості і варіативності щодо її реалізації, підтримку сприятливого психологічного клімату, переорієнтуванню навчальних приміщень і об'єктів так, щоб вони задовольняли потреби всіх студентів, їхню участь в освітньому процесі (с. 82). Л. Яценюк та Р. Козар (2019) наголошують, що інклюзивний освітній простір є важливою константою соціальної політики України, системою освітніх послуг, що засновані на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

В. Ляпунова (2020) наголошує, що комунікація з інклюзивним оточенням є одним із важливих факторів розвитку та навчання студентів. Саме тому залучення студентів з особливими освітніми потребами (далі – ООП) до колективу передбачає врахування не лише особливостей її розвитку, а й встановлення позитивного міжособистісного спілкування таких студентів із їхньої групи. Від ефективної, позитивної комунікації, контакту здобувачів з ООП з їхніми одногрупниками, залежить їхня соціалізованість в студентському колективі, ментальний стан, загальний психологічний мікроклімат у групі.

Варто наголосити, що окрім різних деонтологічних переваг інклюзивної освіти важливою постає також глобальна тенденція до розуміння толерантного ставлення до людського різноманіття, що ми пояснюємо рухом системи освіти України до міжнародного простору, прищеплення українському суспільству не лише засад освітянського простору країн Європи, а й світоглядних концепцій гендерної рівності, глобального громадянства та культури толерантності. Тому ідеться не лише про особу з особливими потребами, але й осіб, які можуть бути вразливими з огляду на власні національність, расу,

гендерну ідентичність, сексуальну орієнтацію, фізичні особливості, мову та інші фактори.

Виклад основних результатів дослідження. Якісним індикатором визначення ефективності інклюзивної освіти в закладах вищої освіти є дієвість нормативно-правового забезпечення освітньої інклюзії, забезпечення функціонування процесів інклюзії, її архітектоники, ареалу призначення. Такими нормативними документами щодо організації інклюзивного навчання постають: Конвенція про права осіб з інвалідністю, «Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр», Постанова КМУ від 21.07.2021 №765 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами», Лист МОН від 05.08.2019 №1/9-498 «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р.», «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», Постанова КМУ від 10.07.2019 №635 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти».

Спираючись на ці та інші нормативно-правові акти, ми визнаємо, що право на вищу освіту гарантовано кожному здобувачу освіти, незалежно від його віку, громадянства, місця проживання, статі, кольору шкіри, соціального і майнового стану, національності, мови, походження, стану здоров'я, ставлення до релігії, наявності судимості чи інвалідності, а також від інших обставин, тому Приватний вищий навчальний заклад «Європейський університет» підтримує та розвиває політику інклюзії в усіх навчальних процесах. Ці процеси пов'язані не лише з усуненням архітектурних бар'єрів, але й стосуються більш широкого доступу до освітньої програми, викладання, навчання та оцінювання. Тому одним із найперших та головних завдань нашого університету є аксіологічно-ціннісна перебудова свідомості всіх учасників освітнього процесу щодо функціонування інклюзивного освітнього простору. Зокрема, спостереження та аналіз процесів, які відбуваються в закладі освіти, дозволив нам угазальнити вихідні принципи, дотримання яких інклюзивний освітній процес набуває виражених позитивних якісних характеристик.

Так, до переліку *принципів інклюзивного навчання у вищій школі*, на яких потрібно зосередити свою увагу сьогодні, в умовах невизначеності, ми відносимо:

1. Надання підтримки студентам. Заклади вищої освіти повинні мати програми підтримки для студентів, які мають особливі потреби. Ці програми можуть включати додаткові заняття, консультації та індивідуальну підтримку.

2. Диференційований підхід до навчання. Викладачі мають працювати з кожним студентом індивідуально, з урахуванням його особливостей та можливостей. Це може означати використання різних методів навчання, завдань та засобів оцінювання.

3. Підтримка різноманітності та включення. Університет повинен прагнути створювати середовище, в якому всі студенти почувуються включеними та повагою їхніх прав і потреб. Це може означати проведення культурних та соціальних заходів, що сприяють взаєморозумінню та співпраці між різними групами.

4. Розвиток чуттєвої та емоційної грамотності. Заклади вищої освіти мають працювати зі студентами над розвитком їхньої чуттєвої та емоційної грамотності, щоб забезпечити повне розуміння та сприйняття інших студентів з різними потребами та особливостями. Адже емоційна та чуттєва грамотність позначають вміння особи розуміти себе, свої реакції на ті чи інші вчинки власного оточення, події, вербальні прояви тощо. Емоційна грамотність постає важливим аспектом формування позитивних життєвих умов, які є необхідними у формування інклюзивного простору освіти. Варто усвідомлювати, що емоційна та чуттєва грамотності допомагають вирішити важливі питання через комунікацію (діалог), самоконтроль і довіру. Ці три складники є важливими для розбудови інклюзивного простору вищої освіти. Адже довіра є важливим чинником у соціалізації особи, допомагає полегшити міжособистісну комунікацію і мікроклімат у колективі та групі.

5. Залучення до активної участі в навчальному процесі. Інклюзивна освіта включає в себе залучення студентів до активної участі в

навчальному процесі. Викладачі повинні підтримувати студентів у їхньому навчанні та створювати сприятливе середовище для розвитку їхніх здібностей і талантів.

6. Навчання взаємодії та співпраці. Заклади вищої освіти мають працювати над розвитком навичок взаємодії та співпраці між студентами з різними потребами та особливостями. Це допоможе створити позитивне середовище, в якому кожен студент відчуває себе важливим та пов'язаним зі спільнотою.

7. Важливою складовою інклюзивної освіти в вищій школі є розуміння та повага до прав та потреб кожного студента.

Реалізація цих принципів в умовах інклюзивного освітнього процесу закладу вищої освіти гарантує рівні умови для навчання та розвитку кожного студента, а також позитивне та включене середовище для всіх членів університетської спільноти.

Досвід впровадження принципів інклюзивної освіти дозволив осмислити найбільш затребувані *вектори формування інклюзивного простору* сучасного закладу вищої освіти є:

1. Навчання викладачів. Усі працівники університету, зокрема викладачі та адміністрація, повинні пройти навчання з основ інклюзії та рівності. Це допоможе їм зрозуміти, які кроки потрібно вживати для створення інклюзивного простору та як діяти в разі конфліктів, розвивати нові компетенції та навички.

2. Створення інклюзивних клубів та груп. Заклади вищої освіти можуть створити клуби та групи, які спрямовані на підтримку студентів з різних культур та ідентичностей. Ці клуби та групи можуть організовувати заходи, в яких студенти можуть взаємодіяти та обмінюватися досвідом.

3. Створення безбар'єрного середовища. Університети можуть зробити свої приміщення доступними для студентів з інвалідністю, встановлюючи пандуси, ліфти та інші зручності.

4. Створення мережі тьюторства. Доцільним є формування гуртка чи школи тьюторства, які б допомагали студентам з різних

культур та ідентичностей бути адаптованими до нового середовища та вирішувати проблеми, які виникають під час навчання.

5. Проведення курсів міжкультурної комунікації. Заклади вищої освіти можуть організувати курси міжкультурної комунікації, які допоможуть студентам із різних культур, розуміти одне одного краще й уникати конфліктів.

6. Забезпечення рівних можливостей. Університети повинні забезпечувати рівні можливості для всіх студентів, незалежно від їхньої національності, расової приналежності, релігії, статі, ідентичності, сексуальної орієнтації, інвалідності та інших особистих характеристик. До цього можна віднести рівність у доступі до навчальних матеріалів, фінансову допомогу, можливість отримати робочі місця або житло в університеті.

7. Використання мультимедійних технологій. Мультимедійні технології можуть допомогти студентам з різних культур, зрозуміти навчальний матеріал краще. Наприклад, використання аудіо- та відео-матеріалів на різних мовах допоможе студентам краще засвоювати матеріал. Наприклад, дуже корисною в Приватному вищому навчальному закладі «Європейський університет» виявилася корпоративна платформа для навчання та роботи «Google Workspace», з усіма хмарними застосунками, поштовою скринькою, зручним інтерфейсом. Саме це стало важливим чинником щодо успішного впровадження інклюзивної освіти у вищій школі.

8. Сприяння створенню комфортного середовища. Університети повинні створювати комфортне середовище для студентів, зокрема створювати зони відпочинку та бібліотеки, організовувати культурні заходи, та забезпечувати вільний доступ до простору університету для здобувачів освіти, які належать до маломобільних груп населення. Зручною у цьому питанні є онлайн-бібліотека, яка містить добірку найкращих зразків навчально-методичного, наукового спрямування, які в онлайн-форматі допоможуть здобути, поглибити знання. Досвід Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет» свідчить, що для доступу до

бібліотечних файлів окрім покликання потрібна лише внутрішньоуніверситетська корпоративна пошта, яка не лише ідентифікує студента, але й захищає університетську спільноту від інформаційних загроз користувачів ззовні.

9. Підтримка досліджень та програм. Заклади вищої освіти мають підтримувати дослідження та програми, спрямовані на забезпечення інклюзії в освіті. Це можуть бути дослідження про взаємодію студентів з різних культур в умовах навчання, програми підготовки вчителів до роботи з інклюзивним класом, або програми міжкультурної комунікації для студентів.

10. Підтримка студентських ініціатив. Університети можуть підтримувати студентські ініціативи, спрямовані на забезпечення цього права в освіті. Студентські організації можуть проводити культурні заходи, курси міжкультурної комунікації, та створювати інші ініціативи, які сприятимуть інклюзивному середовищу в університеті.

12. Забезпечення більшого рівня представленості різних груп до управління та адміністрування. Це є свідченням підтримки студентства, є гарантом урахування прав, рівних можливостей у навчальному просторі, зокрема того кола здобувачів освіти, які можуть бути вразливими з огляду на свою національність, расу, гендерну ідентичність, сексуальну орієнтацію, фізичні особливості та інші фактори.

13. Підтримка студентів з різних культурних та лінгвістичних фонів. Наприклад, це може включати забезпечення доступності ширшого спектру мовних ресурсів та підтримки для студентів, чії рідні мови відрізняються від мови, якою здійснюється викладання в університеті.

14. Розширення програм підтримки студентів, що можуть відчувати стереотипи та дискримінацію в університеті. Це може включати курси, що допомагають студентам розвивати навички адаптації до ролі соціального та академічного середовища, які підтримують різні групи студентів, а також підтримку студентських організацій та ініціатив, які пропагують інклюзію.

Окреслені нами вектори допоможуть університетам створити інклюзивний простір (чи посилити спектр його дії), де кожен студент

відчуватиме себе комфортно та зможе успішно навчатися. Засади інклюзивної освіти мають бути наскрізними на всіх ярусах студентського життя в закладі вищої освіти.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Отже, інклюзія у закладах вищої освіти є важливим орієнтиром щодо формування середовища, яке підтримує різноманітність та підвищує якість навчального процесу для усього студентства. Принципи освітньої інклюзії можуть бути впроваджені за допомогою різноманітних ресурсів закладів вищої освіти, що створить сприятливий інклюзивний простір закладу вищої освіти та допоможе студентам розвиватися і навчатися в середовищі, де кожен відчуває свою важливість та приналежність. Шляхи формування інклюзивного простору у вищій школі мають передбачати забезпечення фізичної та культурної доступності, підтримку досліджень та програм, створення мережі інклюзивних університетів, підтримку студентських ініціатив та постійне навчання викладачів та персоналу університету.

Уважаємо, що найбільш затребуваними

сьогодні векторами формування інклюзивного простору закладу вищої освіти є: розширення інклюзивної обізнаності викладачів, створення інклюзивних клубів та груп, створення безбар'єрного середовища, створення мережі тьюторства, проведення курсів міжкультурної комунікації, забезпечення рівних можливостей в різних сферах життєдіяльності вишу, використання в освітньому процесі мультимедійних технологій, сприяння створенню комфортного середовища, підтримка досліджень та програм з проблеми інклюзії, підтримка студентських ініціатив, забезпечення більшого рівня представленості різних груп до управління та адміністрування, підтримка студентів з різних культурних та лінгвістичних фонів, розширення програм підтримки студентів, що можуть відчувати стереотипи та дискримінацію в університеті.

Перспективним вважаємо подальше вивчення проблем інлюзивної вищої освіти у порівняльному аспекті, з урахуванням міжнародного досвіду європейських країн.

Література

- Конвенція про права осіб з інвалідністю. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text.
- Крилошанська Л., Ундір В. Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні. *Ефективність державного управління*. 2021. Вип. 1 (66). Ч. 1. С. 70–80.
- Лист МОН від 05.08.2019 №1/9-498 «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р.». URL : https://deponms.carpathia.gov.ua/uploads/uploads/1-9-498-Metodicni-rekomendacii_organizacii-navcanna_OOP.pdf.
- Ляпунова В. А. Міжособистісне спілкування дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 70. Т. 2. 2020. С. 104–107. DOI : <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.19>
- Нечипоренко В. В. Системно-інституційна діяльність закладу вищої освіти щодо реалізації національних пріоритетів кадрового забезпечення інклюзивної загальноосвітньої практики *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 2(3). С. 140–152. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-14>
- Основи інклюзивної освіти / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : «А.С.К.», 2012. 308 с.
- Поліхроніді А. Г. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 82–85
- Постанова КМУ від 10.07.2019 №635 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у

зкладах вищої освіти». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п#Text>.

Постанова КМУ від 21.07.2021 №765 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами». URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennya-zmin-do-deyakh-postanov-kabinetu-ministriv-ukrayini-shchodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-i210721-765>.

Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-п#Text>

Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text>.

Хренова В.В. Інклюзивна освіта в умовах нової української школи: проблеми та перспективи. *Освіта та педагогічна наука*. 2020. № 1 (173). С. 3–13.

Яценюк Л., Козак Р. Упровадження інклюзивної освіти: досвід зарубіжжя. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3 (99). С. 99–101.

References

On the basics of social security for persons with disabilities in Ukraine. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text>.

Convention on the Rights of Persons with Disabilities. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text.

Khrenova, V. V. (2020). Inclusive education in the New Ukrainian School: problems and prospects. *Education and Pedagogical Science*. № 1 (173). 3–13.

Kolupaieva, A. A. (Ed.) (2012). Basics of inclusive education : «A.S.K.»

Kryloshanska, L. & Undir, V. (2021). Problems and prospects of the development of inclusive education in Ukraine. *Efficiency of Public Administration*. Iss. 1 (66). Part 1. 70–80.

Liapunova, V. A. (2020). Interpersonal communication of children of preschool and primary school age in the conditions of inclusive education. *Pedagogy of the Formation of a Creative Personality in Higher and Secondary Education*. № 70. Vol. 2. 104–107. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.19>

Methodological recommendations regarding the organization of training of persons with special educational needs in educational institutions in 2019/2020. https://deponms.carpathia.gov.ua/uploads/uploads/1-9-498-Metodicni-rekomendacii_organizacia-navcanna_OOP.pdf.

Nechyporenko, V. V. (2020). Systemic and institutional activities of a higher educational establishment to implement national priorities for staffing inclusive general educational practice *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 2(3). 140–152. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-14> (ukr).

On approval of the Procedure for Organizing Inclusive Education in Higher Education Institutions. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п#Text>

On making changes to some resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine regarding the organization of training of persons with special educational needs. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennya-zmin-do-deyakh-postanov-kabinetu-ministriv-ukrayini-shchodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-i210721-765>.

On making changes to the Regulations on the Inclusive Resource Center. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-п#Text>

Polikhronidi, A. H. (2016). Creating an inclusive educational environment in modern educational institutions. *Science and Education*. № 6. 82–85.

Yatseniuk, L. & Kozak, R. (2019). Implementation of inclusive education: experience abroad. *New Pedagogical Thought*. № 3 (99). 99–101.

MODERN VECTORS OF INCLUSIVE SPACE FORMATION IN PRIVATE HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT «EUROPEAN UNIVERSITY»

Karina Bortun, Candidate of Philological Sciences, Dean of the Faculty of Psychology and Social Technologies, Private Higher Education Establishment «European University», Kyiv, Ukraine, e-mail: k.bortun@gmail.com

Formation and provision of high-quality inclusion in institutions of higher education is an important condition for the sustainable development of our country. After all, the activation of awareness of the essence of an individual in society, its significance, self-realization, and social benefit are so important for persons with special educational needs. It is at the stage of the formation of a person that the satisfaction of his/her educational needs is the basis that will determine the entire future life of the individual. Barrier-free access to education as well as the acquisition of a profession today are very important for the formation of an inclusive educational space of higher education. Important conditions for ensuring equal rights of students to quality higher education are defined as the primary ones; they are the following: architectural, informational and social accessibility of the educational environment, creation of a material and technical base adapted to the needs of students, availability of qualified scientific and pedagogical personnel prepared to work in an inclusive environment.

The main task of inclusion is that students do not feel special, so that they participate in educational, vocational and other processes together with other students. The most important task is to provide an opportunity to reach one's success in accordance with abilities, needs and interests. Acquiring higher education by persons with special needs or disabilities should take into account and anticipate requests that will contribute to the knowledge and skills to obtain a profession and be a competitive specialist for market jobs. We have proposed the following steps for implementing the mission of inclusive education in the architecture of the educational process in higher education institutions: training teachers, creating a network of inclusive clubs and groups, creating a barrier-free environment in an educational institution, designing a tutoring network, conducting courses in intercultural communication and communication ethics, using multimedia technologies and cloud corporate technologies of the university, promoting the creation of a comfortable environment, supporting research and programs, developing an inclusive network in higher education institutions, supporting student initiatives (involvement in cultural events, initiatives in the higher education institution), ensuring a greater level of representation of various management groups and administration, expansion of the range of programs for student support, implementation of acquiring knowledge in various projects, grants, startups.

Keywords: *inclusive education, higher education, special educational services, students with disabilities, accessibility.*

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 31.03.2023

Унікальність тексту 89 % (Unicheck ID101523719)

© Бортун Катерина Олександрівна, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-7>
УДК 376.011.3-051

Тетяна Вікторівна Скрипник
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8511-4984>
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
t.skrypnyk@kubg.edu.ua

Олена Валеріївна Мартинчук
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6119-9306>
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
o.martynchuk@kubg.edu.ua

Наталія Зиновіївна Софій
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1884-7245>
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
n.sofiy@kubg.edu.ua

Людмила Анатоліївна Тищенко
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8541-9956>
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти
Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
l.tyshchenko@kubg.edu.ua

КООРДИНАТОР ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ВИКЛИК ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Освіта дітей з особливими освітніми потребами в Україні продовжує знаходити нелегкі шляхи реалізації в умовах дефіциту різних груп забезпечення інклюзивного навчання, серед яких однією з найбільш невідповідних є кадрове забезпечення. Досі серед посад, наявних в українських закладах освіти, немає жодної, серед посадових обов'язків якої є компетентна опіка питаннями впровадження інклюзивного навчання. Натомість, у закладах освіти США наявні відразу декілька таких посад: вчитель спеціальної освіти (SEN-teacher), кейс-менеджер та ін.; також є посада, назва якої пов'язана з координаційно-управлінською діяльністю – *адміністратор спеціальної освіти (Administration of Special Education) та, безпосередньо, координаційною діяльністю – координатор з питань особливих освітніх потреб (SENCO). Посада координатора з питань особливих освітніх потреб (SENCO) також введена у*

зкладах освіти Великої Британії, Швеції, Чеської республіки та інших країн.

У науково-оглядовій статті здійснено узагальнення головних напрямів діяльності такого координатора за професійним профілем та зроблено припущення щодо можливого виконання координаційної ролі учасниками команди супроводу дітей з ООП в українських закладах освіти.

Ключові слова: координатор з питань особливих освітніх потреб, інклюзивне навчання, команда супроводу, особливі освітні потреби, вчитель спеціальної освіти.

Вступ. В українському освітньому просторі (як і у сферах охорони здоров'я та соціальної політики) триває перехід від медичної моделі інвалідності до соціальної, зумовлений прагненням нашої держави до європейських демократичних стандартів. З історії становлення спеціальної педагогіки відомо, що медична модель вибудувалася з опорою на сформовану ще у радянські часи концепцію «соціальної корисності», яка, фокусуючись на обмеженнях осіб з інвалідністю, їхній неспроможності виконувати ті чи інші функції, повністю нехтувала їхніми потребами та інтересами.

На протипагу цьому «соціальна модель» є особистісно-орієнтованим підходом, що виходить з інтересів самої особи з ООП. Саме тому у Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2008 р.) серед головних принципів реалізації прав особи з інвалідністю наголошено на повазі її людської гідності, її особистісній самостійності (свободі власного вибору) і незалежності. У цьому контексті забезпеченням освіти, соціалізації та професіоналізації осіб з ООП мають опікуватися певні державні / недержавні інституції (установи, заклади, організації), які здатні створити умови для відповідного та безперешкодного навчання, розвитку та соціалізації цих осіб. Зрозуміло, що впровадити відповідні умови можуть тільки такі фахівці, які, по-перше, мають високий рівень компетентності, по-друге, беруть відповідальність за підтримку осіб з ООП, по-третє, спираються на ефективні організаційні засади своєї діяльності. Однією з найважливіших організаційних засад діяльності групи людей є командна взаємодія.

Узагальнюючи організаційно-методичні умови впровадження інклюзивного навчання, більшість українських фахівців (Мякушко, 2020; Оліфер, 2019; Пименова, 2020 та ін.) подають тільки формальні відомості про зміст та характер діяльності команди супроводу, не конкретизуючи поняття «командна взаємодія» та чинники її

успішної діяльності. Натомість в англійських джерелах (Beck, DeSutter, 2020; Landmark, Zhang, 2019; Sugita, Busse, Aryadad, 2021; Strunk, Hinkle, Thurlow, 2022) знаходимо детально опрацьовані зміст та алгоритм діяльності таких команд, ефективність яких чітко базується на комплексі взаємопов'язаних чинників.

У своїх статтях, спираючись на міжнародний досвід і наші власні дослідження щодо наявного стану речей в Україні, ми неодноразово наголошували на формальному та обмеженому уявленні українських освітян про зміст поняття «командний супровід» та специфіку організації командного супроводу у закладі освіти на протипагу практиці реалізації командної співпраці в досвіді інших країн (Скрипник, 2019; Мартинчук, Скрипник, 2020). Особливо разючими видаються відмінності щодо складу та змісту діяльності команд супроводу у нашій країні та США з огляду на розроблений та впроваджений в систему освіти (а потім і в освітній процес інших країн) професійний профіль координатора з питань особливих освітніх потреб (Special Educational Needs Coordinator, SENCO) та вимоги до його професійної й особистісної компетентності.

Мета статті – з огляду на міжнародні вимоги систематизувати зміст й алгоритм діяльності координатора з питань особливих освітніх потреб та визначити варіанти можливої координації дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі України.

Методи дослідження: порівняльний аналіз вітчизняного та міжнародного досвіду з питань впровадження командного супроводу дітей з особливими потребами для визначення термінологічного поля дослідження, вивчення нормативно-правової документації, систематизації уявлень про зміст та порядок діяльності команд супроводу, групування структурних компонентів професійного профілю

координатора з питань особливих освітніх потреб, аналіз самозвітів педагогів, узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. В українській нормативно-правовій базі та навчально-методичній літературі з питань інклюзивного навчання можна зустріти різні визначення психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі освіти, серед яких, на нашу думку, одним з найбільш вдалих є такий, за яким цей супровід тлумачать як взаємоузгоджену комплексну діяльність команди фахівців та батьків дитини, спрямовану на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, її самореалізації та інтеграції в соціум (Софій (ред.), 2018, с. 11). Слід також додати, що, виходячи з міжнародних орієнтирів, зміст супроводу дітей з ООП не має обмежуватися тільки освітнім простором закладу освіти і передбачає співпрацю фахівців різних галузей, які надають послуги таким дітям. Тобто, йдеться не тільки про міждисциплінарний, але й міжвідомчий підхід, що дає змогу в комплексному супроводі дитини оптимізувати процеси її розвитку, виховання, навчання та соціалізації.

Спираючись на ці визначення, хотілося б підкреслити дві головні ідеї, дотичні до діяльності команди супроводу, а саме: 1) так як супровід є комплексною діяльністю, для того, щоб зусилля кожного з учасників цієї команди мали сенс, необхідною характеристикою такої діяльності має бути досягнення взаємоузгодженості у діяльності фахівців (міждисциплінарний та міжвідомчий підходи), з одного боку, і фахівців та батьків, з іншого; 2) зважаючи на пролонгованість діяльності команди супроводу та опікування набуттям особою з ООП досягнень на кожному етапі свого розвитку (навчання, самореалізація, інтеграція у соціум) важливою ознакою діяльності команди супроводу має бути реалізація принципу наступності. Головною умовою впровадження узгодженої діяльності команди супроводу та забезпечення нею наступності у навчанні, розвитку та соціалізації особи з ООП, на наш розсуд, є наявність у цій команді координатора.

За положеннями нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання в Україні, які

спираються на Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу (*Примірне положення*, 2018) визначено, що загальне керівництво командою супроводу дітей з ООП має здійснювати директор / заступник директора в закладі загальної середньої освіти і вихователь-методист в закладі дошкільної освіти. Ця особа має головувати на засіданні команди супроводу, відповідати за виконання покладених на Команду завдань та розподіляти функції між її учасниками.

Висновок, який можна зробити, знайомлячись з цими функціями керівника команд супроводу, – по-перше, вони мають формальний характер; по-друге, вони не дають змоги забезпечити координацію діяльності таких команд. Тому невдалим є прагнення у працях методичної спрямованості розвинути тему керівника закладу освіти як координатора команд супроводу, коли, наприклад, йдеться про те, що такий керівник забезпечує «координованість впливів усієї групи фахівців, які супроводжують дітей з ООП, злагодженість їхньої роботи, компетентність», при тому, як зазначено, здійснює він це завдяки таким заходам: формує команду супроводу, призначає відповідальну особу щодо координації розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР); залучає фахівців для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП (Гаяш, 2021). Зрозуміло, що усі перераховані заходи мають виключно директивний характер, що не може сприяти налагодженню дієвого супроводу дітей в інклюзивному освітньому середовищі. Здійснене нами дослідження партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з ООП викрило багато недостатньо усвідомлених (і тим більше, реалізованих) складових такої співпраці, що негативно позначається як на командному супроводі дитини з ООП, так і на її освітньому процесі, у цілому (Скрипник, Мартинчук, Супрун, Криваковська, 2022). При цьому, у своєму науковому дослідженні Н. Софій (2017) формулює поняття «інтегрований супровід» як вид психолого-медико-педагогічної діяльності, що передбачає виявлення та забезпечення додаткових потреб дітей в освітньому процесі з активним залученням сімей. Тут можна казати

також про важливість бачити потреби дитини з ООП цілісно та взаємопов'язано, а не як окремі прояви, кожна з яких стає окремим предметом на заняттях як додаткових послугах для дитини (Pease, Goodenough, Rogers, Roe, Williams, 2020).

Слід відзначити, що у переважній більшості навчально-методичних розробок українських методистів та науковців, які прагнуть розкрити актуальні завдання інклюзивної освіти та зміст діяльності міждисциплінарної команди супроводу (Дмитрієва, 2016; Олефір, 2019; Пименова, 2020; Якубіна, 2020), бракує уявлення про постать координатора освітнього процесу осіб з ООП. Інколи можна зустріти роботи, у яких робиться спроба представити координатором тих чи інших учасників команди супроводу. Так, наприклад, йдеться про вчителя і психолога / іншого спеціаліста, при цьому їхня роль зводиться до вирішення проблем, що з'являються під час супроводу (Мякушко, 2020), що, звичайно ж не може вичерпувати зміст діяльності координатора (лідера).

Теорія лідерства містить такі унікальні аспекти, як: формулювання місії та мети, долучення таких учасників команди, які поділяють подібні цінності та вірять у місію, надання їм самостійності у прийнятті рішень, що дає їм відчуття причетності та пов'язує їх з виконанням місії; створення атмосфери співпраці і підтримки в колективі, а також так званого командного духу (Урсакий, Кубіцький, 2020).

Проведений аналіз вітчизняних та міжнародних джерел, які висвітлюють діяльність команд супроводу та постать координатора цієї команди, дав нам змогу зробити висновок, що на часі є потреба відходу від формалізму та пошуку справжнього координатора, який не просто опікується питаннями, пов'язаними з навчанням осіб з ООП, але здатен впроваджувати культуру створення інклюзивного освітнього середовища, що є безперешкодним, підтримувальним та розвивальним для усіх учасників освітнього процесу.

Найкращим орієнтиром щодо окреслення змісту та порядку діяльності такого координатора, на наш розсуд, є Професійний профіль координатора з питань особливих освітніх потреб

(*Special Educational*, 2023). За цим профілем напрями діяльності координатора охоплюють:

- стратегічні напрями: розробляти та контролювати реалізацію шкільної стратегії та політики щодо різних питань, пов'язаних з освітнім процесом, де є особи з ООП;

- комплексну практику повсякденного супроводу осіб з ООП – оцінювати їх, виявляти потреби та здійснювати моніторинг динаміки успіху;

- допомогу команді супроводу – працювати з класними вчителями, керівництвом школи, батьками та відповідними зовнішніми організаціями над розробкою, впровадженням і моніторингом індивідуальних планів підтримки/навчання; надавати поради й рекомендації класним керівникам з питань підтримки осіб з ООП; підтримувати педагогів та проводити навчання щодо алгоритму роботи, програм навчання для учнів з ООП, у розробленні та впровадженні ефективних методів навчання та керування поведінкою в класі; керувати вчителями спеціальної освіти, асистентами вчителів та допоміжним персоналом для поліпшення успішності та досягнень учнів.

- підтримку родин осіб з ООП та співпрацю з ними – зустрічатися з батьками, регулярно письмово інформувати їх про успіхи дитини;

- налагодження міжвідомчої взаємодії – встановити та підтримувати зв'язок із фахівцями за межами школи (це можуть бути психологи, медичні та соціальні працівники, логопеди, ерготерапевти та ін.).

Визначено також вимоги до таких координаторів, завдяки яким стає більше зрозуміло очікування від їхньої діяльності. Серед цих вимог: володіння навичками впливу та ведення переговорів (щоб впливати на стратегію та політику школи, забезпечити достатні внутрішні ресурси та заручитися необхідною підтримкою з боку зовнішніх організацій); лідерські якості (для натхнення та мотивації інших учителів, моделювання передової практики та розвитку прихильності всієї школи до підтримки осіб з ООП); навички міжособистісного спілкування (для побудови стосунків із батьками, вчителями та зовнішніми фахівцями); навички

письмового спілкування (для складання планів навчання та підтримки, звітів про успішність учнів, а також навчання та інструкцій для персоналу); навички організації та керування часом (для визначення пріоритетів і здатності до балансу щодо різних видів діяльності); емпатія та емоційний інтелект (для розпізнавання потреб учнів і батьків та чуйного реагування на них); аналітичні навички та навички розв'язання проблем (для аналізу шкільних, місцевих і національних ресурсів та розроблення відповідних стратегій і заходів).

Перераховані вимоги переконують, що в особі координатора з питань особливих освітніх потреб (SENCO) і дитина з ООП, і її родина, і педагогічний колектив закладів освіти знаходять компетентного, цілеспрямованого й відповідального помічника і розрадника, який зможе координувати освітній процес дитини як у конкретний період часу, так і в процесі її переходу на новий щабель освітнього процесу. Мабуть, тому ця посада почала впроваджуватися не тільки в США, але й у низці інших країн, про що відомо, передусім, з публікацій, які закарбовують принципове покращення стану інклюзивного навчання з появою такого координатора: Велика Британія (Cole, 2005), Швеція (Udd, Berndtsson, 2023), Чеська республіка (Slowík, Šafránková, Zachová, 2022), Гонконг (Ho, 2022) та ін.

З огляду на наявну практику впровадження посади координатора з питань особливих освітніх потреб в інших країнах, варто проаналізувати, хто у нашій країні здійснює керування процесом супроводу дітей з ООП. Наша співпраця з педагогічними колективами різних міст України дали змогу узагальнити головні положення з їхніх самозвітів, за якими можна зрозуміти, що координація, якщо навіть вона є, здійснюється з боку керівництва закладу освіти і зводиться до: режимних моментів; обговорення того, що варто придбати за визначену частку з субвенції; вирішення конфліктних ситуацій.

У межах проєктної діяльності ми, за відсутності відповідної посади, прагнули розподілити обов'язки координатора на декількох осіб з команди супроводу. Серед різних видів

діяльності координатора принципово важливими є такі, як: 1) організаційна та 2) забезпечення внутрішньої комунікації команди супроводу. Для забезпечення першої з них має бути особа, яка обізнана щодо порядку освітнього процесу і є авторитетною в колективі, адже вона сама (або з помічниками, наприклад, із запрошеними експертами) має складати план засідання команди супроводу, давати завдання учасникам команди, перевіряти їх, слідкувати за терміном виконання поставлених завдань; окрім цього, це має бути особистість, у якій розвинені лідерські якості. У процесі нашої проєктної діяльності у різних педагогічних колективах цю функцію виконували різні педагоги і фахівці (завуч, вчитель, логопед). Що стосується другої функції координатора, то, з нашого досвіду, цю роль можуть виконувати батьки особи з ООП, психолог, асистент вчителя.

Можна сподіватися, що певні позитивні зрушення щодо командного забезпечення інклюзивного процесу в українських закладах освіти відбудуться у зв'язку з введенням до Класифікатора професій у 2021 році професії «вчитель спеціальної освіти». Вважаємо, що за умови розробленого професійного стандарту для цього педагога, наявних освітньо-професійних програм підготовки таких фахівців та появи відповідної посади у штатному розписі закладів освіти, в українському освітньому просторі вперше з'явився б фахівець, компетентний з питань супроводу осіб з ООП, який міг би стати ефективним координатором команд супроводу.

Висновки. Здійснена нами систематизація змісту та алгоритму діяльності координатора з питань особливих освітніх потреб (SENCO) сприяли розумінню кола завдань, які постають перед ним (вплив на шкільну політику і стратегію щодо інклюзивного навчання; комплексна практика супроводу осіб з ООП, що передбачає забезпечення наступності освітнього процесу; допомога родинам і професійна підтримка фахівців; налагодження міжвідомчої взаємодії) і вирішення яких є нагальною потребою для української освіти. З опорою на практику нашої експертної підтримки команд супроводу визначено, хто і за яких умов може реалізовувати координаційні завдання у

супроводі осіб з ООП за відсутності відповідної посади компетентного фахівця. Сформульовано припущення, що введення до кадрового складу педагогічного колективу посади вчителя спеціальної освіти (за умови розроблення професійного стандарту/профілю для нього і підготовки педагогів такого напрямку за відповідною освітньою програмою) принципово покращить наявну ситуацію в українському

інклюзивному навчанні.

Подальше дослідження пов'язуємо з опрацюванням масиву нормативно-правових та навчально-методичних джерел тих країн, де посаду вчителя спеціальної освіти (і координатора з питань особливих освітніх потреб) впроваджено у практику супроводу осіб з ООП задля розроблення його професійного профілю.

Література

- Гаяш О. В. Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. *Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку*: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С. П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці : Технодрук, 2021. С. 32–45.
- Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 7. С. 90–98.
- Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів / За ред. Н. Софій. Київ, 2018. 174 с.
- Мартинчук О. В., Скрипник Т. В. Потреба у концептуалізації понять інклюзивної освіти в Україні як виклик сьогодення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць. 2020. № 16 (Том 1). С. 186–197.
- Мякушко О. Психолого-педагогічний супровід освіти дітей з комплексними порушеннями: погляд з точки зору менеджменту їх розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип. 17. С. 159–180.
- Олефір Н. Особливості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 2 (98). С. 143–146.
- Пименова Н. В. Інклюзивна освіта – одна із фундаментальних засад розвитку освіти в Україні. *Педагогічні обрії*, 2020. № 3–4. С. 111–112.
- Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. МОН України. Наказ від 08.06.2018 р. № 609. URL : <http://surl.li/mcvf>
- Скрипник Т. В. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. Вип. 14. С. 302–313.
- Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Супрун Г. В., Криваковська Р. В. Особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами. *Наукові перспективи*, 2020. № 6 (24). С. 514–526.
- Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі. *Prešov. Slovakia*. 2017. № 8. С. 215–223.
- Урсакий Ю. А., Кубіцький С. О. Роль лідера в мотивації персоналу. *Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Економічні науки*. 2020. Вип. I-II. С. 325–338.
- Якубіна О. О. Міждисциплінарна команда супроводу дітей зі стертою формою дизартрії. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ. 2020. С. 359–366.
- Beck S. J., DeSutter K. An examination of group facilitator challenges and problem-solving techniques during IEP team meetings. *Teacher Education and Special Education*. 2020. 43(2). P. 127–143.
- Cole B. A. Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of

- the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*. 2005. 20 (3). P. 287–307.
- Ho F. C. Collaborative Mode of Professional Development for Teachers of Students with Autism Spectrum Disorder. *Promoting Collaborative Learning Cultures to Help Teachers Support Students with Autism Spectrum Disorder*. Singapore: Springer Nature Singapore, 2022. P. 211–224.
- Landmark L. J., Zhang D. Self-determination at a career and technical school: Observations of IEP meetings. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*. 2019. № 3. С. 152–160.
- Pease A. S., Goodenough T. A., Rogers S., Roe J., Williams C. Perspectives of primary school staff who work with children with additional needs: insights that may help to improve support for visually impaired children. *British Journal of Visual Impairment*. 2020. P. 17.
- Slowik J., Šafránková D., Zachová M. Support for teachers in the inclusive education of pupils with special educational needs: experience from primary schools in the Czech Republic. *European journal of special needs education*. 2022. 37(3). P. 447–460.
- Special educational needs coordinator (SENCO): Job profile. URL : <https://www.prospects.ac.uk/job-profiles/special-educational-needs-coordinator-senco>
- Strunk K., Hinkle A. R., Thurlow M. L. Supporting IEP Team Decisions. *Journal of Special Education Leadership*. 2022. № 35(2).
- Sugita T., Busse R.T., Aryadad A.H. After Endrew: Progress monitoring methods for supporting IEP teams. *Contemporary School Psychology*, 2021. P. 1–7.
- Udd J., Berndtsson I. SENCOs' lived experiences of working through the COVID-19 pandemic in Swedish upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 2023. P. 1–14.

References

- Beck, S. J. & DeSutter, K. (2020). An examination of group facilitator challenges and problem-solving techniques during IEP team meetings. *Teacher Education and Special Education*, 43(2), 127–143. (eng).
- Cole, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287–307 (eng)..
- Dmytriieva, I. V. (2016). Team interaction of specialists in the process of individual support of a child in inclusive education. *Topical Issues of Correctional Education*, Issue 7, 90–98 (ukr).
- Haiash, O. V. (2021). Features of the implementation of inclusive education in preschool education institutions. *Social and educational inclusion: history, modernity, prospects for development: a collective monograph in 2 parts*. Part 1: Institutional and personal aspects of implementation in Ukraine : Technodruk, 32–45 (ukr).
- Ho, F. C. (2022). Collaborative Mode of Professional Development for Teachers of Students with Autism Spectrum Disorder. In *Promoting Collaborative Learning Cultures to Help Teachers Support Students with Autism Spectrum Disorder*). Singapore: Springer Nature Singapore, 211–224 (eng).
- Landmark, L. J. & Zhang, D. (2019). Self-determination at a career and technical school: Observations of IEP meetings. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 3. 152–160 (eng).
- Martynchuk, O.V. & Skrypyk, T.V. (2020). The need to conceptualize the concepts of inclusive education in Ukraine as a challenge of the present. *Topical Issues of Correctional Education (Pedagogical Sciences): a collection of scientific papers*, No. 16 (Volume 1), 186–197 (ukr).
- Miakushko, O. (2020). Psychological and pedagogical support of education of children with complex disorders: a view from the point of view of their development management. *Education of Persons with Special Needs: Ways of Development*, Issue 17, 159–180 (ukr).
- Olefir, N. (2019). Features of inclusive education of children with special educational needs in preschool education institutions. *New Pedagogical Thought*, № 2 (98), 143–146 (ukr).

- Pease, A. S., Goodenough, T. A., Rogers, S., Roe, J., & Williams, C. E. M. (2020). Perspectives of primary school staff who work with children with additional needs: insights that may help to improve support for visually impaired children. *British Journal of Visual Impairment*, 17–18 (eng).
- Pymenova, N. V. (2020). Inclusive education is one of the fundamental principles of education development in Ukraine. *Pedagogical Horizons*, № 3-4, 111–112 (ukr).
- Sample Regulation on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in a general secondary and preschool education institution (2018). Ministry of Education and Science of Ukraine. Order of 08.06.2018 № 609. <http://surl.li/mcvf> (ukr).
- Skrypnyk, T. V. (2019). Specifics of the implementation of interdisciplinary team support in the inclusive educational environment of Ukraine. *Topical Issues of Correctional Education (Pedagogical Sciences)*, Issue 14, 302–313 (ukr).
- Skrypnyk, T. V., Martynchuk, O. V., Suprun, H. V. & Kryvakovska, R. V. (2020). Features of partnership between specialists of an educational institution and parents of a child with special educational needs. *Scientific Perspectives*, № 6 (24), 514–526 (ukr).
- Slowik, J., Šafránková, D. & Zachová, M. (2022). Support for teachers in the inclusive education of pupils with special educational needs: experience from primary schools in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 447–460 (eng).
- Sofiy, N. Z. (2017). Organizational and pedagogical conditions of integrated support for students with special educational needs in an inclusive educational institution. *Prešov. Slovakia*, № 8, 215–223 (ukr).
- Sofiy, N. (Ed.) (2018). Inclusive education in general secondary education institutions: a guide for trainers : Kyiv, 174 (ukr).
- Strunk, K., Hinkle, A. R. & Thurlow, M. L. (2022). Supporting IEP Team Decisions. *Journal of Special Education Leadership*, 35(2) (eng).
- Sugita, T., Busse, R. T. & Aryadad, A. H. (2021). After Endrew: Progress monitoring methods for supporting IEP teams. *Contemporary School Psychology*, 1–7 (eng).
- Udd, J. & Berndtsson, I. (2023). SENCOs' lived experiences of working through the COVID-19 pandemic in Swedish upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 1–14 (eng).
- Ursakii, Y. A. & Kubitskyi, S. O. (2020). The role of the leader in staff motivation. *Bulletin of the Chernivtsi Trade and Economic Institute. Economic Sciences*, Issues I-II, 325–338 (eng).
- Yakubina, O. O. (2020). Interdisciplinary team of support for children with erased form of dysarthria. *Topical issues of correctional and inclusive education : a collection of scientific papers of Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda : KNPU*, 359–366 (ukr).

COORDINATOR OF INCLUSIVE EDUCATION AS A CHALLENGE FOR UKRAINIAN EDUCATION SYSTEM

Olena Martynchuk, Doctor of Pedagogy, Head at the Department of Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine, e-mail: t.skrypnyk@kubg.edu.ua

Tetiana Skrypnyk, Doctor of Psychology, Professor at the Department of Special and inclusive education, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine, e-mail: o.martynchuk@kubg.edu.ua

Natalia Sofiy, PhD, Senior Lecturer at the Department of Special and inclusive education, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine, e-mail: n.sofiy@kubg.edu.ua

Liudmyla Tishchenko, PhD, Senior Lecturer at the Department of Special and inclusive education, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine, e-mail: l.tyshchenko@kubg.edu.ua

Education of children with special educational needs (SEN) in Ukraine continues to find the ways of its realization under the conditions of the deficit of different supportive factors, among them – provision of the specialists. There is no position in Ukrainian schools, which would deal with the issues of inclusive education on the competent basis. At the same time there are several similar positions in the US schools (special education teacher, case-manager) as well as there is a position, which is directly related to coordination

activities – *Special Educational Needs Coordinator (SENCO)*.

We believe that existence of the position of coordinator in the support team is one of the main conditions of coordinated work of the support team, which would provide continuity in the process of education, upbringing and socialization of the person with special educational needs.

The article provides generalization of the main directions of activities of such a coordinator according to the professional profile and offers the assumption regarding the possible coordination role, which could be conducted by one of the members of the support team in Ukrainian schools. The article provides analysis of the existing legal and scientific-methodological materials, focused on the issue of the support team as well as the issue of coordinator of such a support. The lack of Ukrainian educators' awareness on the content of the team interactions and the role of the coordinator is defined, which became a condition to formulate a need to withdraw from the formalism and to look for the real coordinator, who would deal not only with the issues of learning of persons with special educational needs, but will be capable of introducing the culture of inclusive educational environment development, which would be barriers-free, supportive and developmental for all participants of educational process. In this process professional profile of Special Educational Needs Coordinator became the main guide regarding the defining process of the content of activities of this coordinator. According to this profile the specialist has to influence the school policy towards inclusive education, to assess the needs of children with SEN, to monitor their development, to train teachers and to coordinate their activities, and to support families of children with SEN. We analyzed how some of these coordinator's functions can be realized in Ukraine, and we emphasized that these functions can be brought to life by other team members in the process of providing support to children with SEN. However, we hope that the special teacher – the new profession, which was introduced into Ukrainian classificatory of professions recently, would be the best option for this role.

Key words: *coordinator, inclusive education, support team, special educational needs.*

Авторський внесок кожного із співавторів: Скрипник Т. В. – 25 %, Мартинчук О. В. – 25 %, Софій Н. З. – 25 %, Тищенко Л. А. – 25 %

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 31.03.2023

Унікальність тексту 94 % (Unicheck ID1015042814)

© Скрипник Тетяна Вікторівна, Мартинчук Олена Валеріївна, Софій Наталія Зиновіївна, Тищенко Людмила Анатоліївна, 2023.

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА РОБОТА CHAPTER 4. SOCIAL WORK

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-10>
УДК 378

Галина Федорівна Пономарьова
ORCID iD <https://orcid.org/000-0002-8585-9740>
доктор педагогічних наук, професор,
ректор Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна,
ponomarovahgpa@gmail.com

Алла Анатоліївна Харківська
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4782-1079>
доктор педагогічних наук, професор,
проректор з науково-педагогічної роботи Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна,
kharkivska_hgpa@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЦЕНТРАХ ДЕННОГО ПЕРЕБУВАННЯ

У науково-оглядовій статті висвітлено проблему забезпечення повноцінного розвитку дітей з особливими освітніми потребами в центрах денного перебування. Подано метамову дослідження, окреслено сутність понять «соціальний супровід», «педагогічний супровід» та «соціально-педагогічний супровід». Виявлено особливості соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у центрах денного перебування, серед яких: (1) міждисциплінарний характер процесу, (2) спрямованість на розвиток кожної дитини з урахуванням її індивідуальних потреб, можливостей, інтересів та цілей, а також на задоволення її освітніх та соціально-особистісних потреб; (3) наявність педагогічної складової, що реалізує такі умови, як: безпечне освітнє середовище, особистісно орієнтований, індивідуальний, міждисциплінарний та диференційований підходи до організації навчання, а також дотримання принципу «ситуація успіху»; (4) наявність корекційно-профілактичної складової соціально-педагогічного супроводу.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, супровід, соціально-педагогічний супровід, діти з особливими освітніми потребами, центри денного перебування.

Вступ. Розвиток України на початку XXI століття пов'язаний із розбудовою громадянського суспільства на засадах демократії та гуманності, із радикальними змінами соціальних пріоритетів у сферах освіти й соціально-педагогічної діяльності. Успішність соціального розвитку суспільства відображається, у тому числі, й у вирішенні

проблем із забезпеченням соціальних гарантій та захисту прав уразливих груп населення, створенні умов для соціальної інклюзії дітей із особливими освітніми потребами (ООП). Проблема включення дітей з ООП в суспільство обумовлена низкою чинників, зокрема, наявністю відхилень у розвитку, що ускладнює їхню повноцінну життєдіяльність; недостатньою

досконалістю системи соціальних взаємовідносин, через яку діти страждають від дискримінації, жорстокості та несприйняття; дезадаптацією в традиційних освітніх середовищах тощо.

Детермінантами успіху соціалізаційних заходів щодо дітей із порушеннями психічного та/або фізичного розвитку є соціально-економічні умови в країні та системно реалізовані засоби підвищення їхнього благополуччя. Державна політика України за останнє десятиліття сприяла переосмисленню та спрямуванню розвитку суспільства на допомогу дітям з ООП, зокрема: формуванню толерантного ставлення до дітей із різними видами порушень розвитку; вирішенню проблеми працевлаштування; розробці стандартів освіти; відкриттю мережі різних закладів, спрямованих на вирішення завдань комплексної реабілітації дітей з ООП та їхнього соціально-педагогічного супроводу.

Попри те, що сьогодні діти з ООП можуть уключатися у освітні системи закладів середньої та вищої освіти, їх гармонійне інтегрування у освітній простір України нині під значним питанням. Це пов'язано із потребою у розробці різноманітних інноваційних моделей роботи із дітьми з ООП; удосконаленню діяльності служб супроводу дітей з ООП у закладах освіти; визначенням шляхів якісного розвитку дітей з ООП із здоровими однолітками в єдиному освітньому просторі.

Оскільки звичайні заклади освіти не можуть забезпечити повноцінний освітній процес дітей, які мають значні порушення психофізичного розвитку та не здатні (або частково не здатні) до самообслуговування, то альтернативою їм стали центри денного перебування. На жаль, реальну кількість центрів денного перебування, так само як і кількість дітей з ООП, які навчаються в таких закладах, визначити складно. Це пов'язано із відсутністю єдиної бази та системного моніторингу таких даних на рівні всієї країни.

На теоретичному рівні проблеми освітньої інклюзії дітей з ООП вивчають чисельні вітчизняні вчені. Зокрема, на хід нашого дослідження вплинули роботи, присвячені змістовним аспектам соціально-педагогічного супроводу

дітей з ООП (Бадер, 2016; Коляденко, 2013), аналізу проблемних аспектів впровадження освітньої інклюзії (Бриль, 2019), підходів до організації інклюзивної освіти (Любарець, Васильєва, Верьовкіна, 2017), специфіки надання соціальних послуг денного догляду за дітьми з інвалідністю, нормативно-правове забезпечення цього процесу, адміністрування, психолого-педагогічного супроводу, підтримки компетентного батьківства тощо (Хворова, Онуфрик, Майорова, 2020; 2022), різних характеристик сприятливого освітнього середовища (Цюман, 2018), кадрового забезпечення інклюзивної загальноосвітньої практики (Нечипоренко, 2020). На підставі осмислення цих робіт та власного педагогічного досвіду нами було визначено проблему відсутності єдиного бачення щодо засад соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП в центрах денного перебування, чому і присвячено це дослідження.

Метою дослідження є розкриття сутності соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП в центрах денного перебування. **Методами** дослідження є синтез і аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, узагальнення вітчизняного досвіду з метою виявлення особливостей соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП.

Термінологічний базис дослідження. Для досягнення мети дослідження з'ясуємо сутність понять «супровід», «соціальний супровід», «педагогічний супровід» та «соціально-педагогічний супровід».

Поняття «супровід» у педагогіці науковці розуміють як: «метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору» (Коляденко, 2013, с. 113); «комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині в процесі її адаптації до умов ДНЗ» (Бурсова, Карапузова, 2017, с. 58), тобто цілеспрямована дія, що передбачає підтримку, направленість іншого на досягнення спільної мети. Супровід дозволяє виявити особливості рівня розвитку дитини з ООП, спроектувати перебіг допомоги їй задля формування у неї навичок самостійності у власному житті, вчинках,

обраних діях тощо.

Соціальний супровід – «це комплекс заходів, що передбачає оцінку потреб отримувача послуги, визначення шляхів вирішення основних проблем, навчання та розвиток навичок, спрямованих на подолання чи мінімізацію складних життєвих обставин, регулярні зустрічі чи відвідування отримувача послуги з метою моніторингу виконання поставлених завдань, сприяння у отриманні інших послуг» (*Соціальний супровід*, 2020). Такий супровід передбачає проведення заходів, що спрямовані на забезпечення соціальної адаптації дітей з ООП в культурному, побутовому, трудовому просторі.

Педагогічний супровід характеризується проведенням «корекційно-розвиткових занять з дітьми відповідно до індивідуальних потреб» (Хворова та ін., 2020, с. 6); певною сферою «діяльності педагога, що орієнтована на взаємодію з дитиною в процесі надання їй підтримки в становленні особистісного зростання, соціальної адаптації тощо» (Бадер, 2016, с. 24). Відтак педагогічний супровід дітей із ООП розуміємо як систему заходів, що дозволяють мінімізувати проблеми, труднощі дітей у процесі навчання, виховання та розвитку за допомогою доцільного добору інноваційних, інклюзивних технологій, методик, методів, форм і засобів.

Соціально-педагогічний супровід, за С. Коляденко, – це «процес, що містить комплекс цілеспрямованих послідовних педагогічних дій, які допомагають людині зрозуміти життєву ситуацію, забезпечують людині саморозвиток на основі рефлексії того, що відбувається» (Коляденко, 2013, с. 113). Зауважимо, що науковець у визначенні не врахувала соціальної складової поняття. Погоджуємось із С. Бадер (2016), що соціально-педагогічний супровід дітей спрямований, насамперед, на «підтримку в системі соціальних відносин, навчання новим моделям взаємодії з собою та світом, подолання труднощів соціалізації» (с. 25). Авторка наголошує, що «соціально-педагогічний супровід являє собою різновид соціально-педагогічної технології, що спрямована на подолання життєвих труднощів особистості у певний проміжок часу із залученням різних фахівців»

(с. 24). Крім того, необхідно звернути увагу й на педагогічну складову, а саме: опанування елементарних знань і формування навичок для самостійного життя.

Характеристики соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП у закладах денного перебування. Усвідомлення нами реалій сучасної України дозволяє стверджувати, що освітні послуги у загальних закладах освіти не в змозі задовольнити освітні потреби дітей із складними порушеннями розвитку. Діти, які «мають інвалідність підгрупи А (особи з виключно високою мірою втрати здоров'я, надзвичайною залежністю від постійного стороннього догляду, допомоги або диспансерного нагляду інших осіб і які фактично не здатні до самообслуговування)» (Хворова та ін., 2020, с. 3) перебувають удома з одним із батьків або в закладах спеціального догляду.

Спеціальним осередком для розвитку дітей з ООП, а також й інших осіб із різними видами важких порушень, де вони можуть отримати допомогу й підтримку, є центри (або відділення) денного перебування. Так, у Типовому положенні про відділення денного догляду для осіб похилого віку та інвалідів визначено, що відділення денного перебування – «структурний підрозділ установи або закладу соціального обслуговування органів соціального захисту населення ... які не здатні до самообслуговування і потребують постійної сторонньої допомоги» (*Про затвердження Типового положення*, 2015). Відповідно до Типового положення про відділення денного догляду для дітей-інвалідів (Наказ Міністерства соціальної політики України від 09.10.2013 № 653) до завдань центрів денного перебування відноситься: сприяння розвитку здібностей відповідно до інтересів та потреб осіб з ООП; організація їхнього дозвілля, формування знань, умінь і навичок щодо самообслуговування; опанування норм поведінки у суспільстві тощо. Для реалізації завдань центрів денного перебування ключову роль відіграє соціально-педагогічна робота із дітьми з ООП, що передбачає єдність соціальної та педагогічної спрямованості на розвиток дітей.

У центрах денного перебування

передбачено реалізацію низки соціальних послуг: соціальна реабілітація; соціально-трудова адаптація та організація довілля; догляд; підтримка та навчання батьків або осіб, що їх замінюють (Хворова та ін., 2022, с. 117). Відтак, у процесі соціально-педагогічного супроводу дитини з ООП мають реалізовуватись ці різновиди соціальних послуг, а також надаватися допомога у різних проблемних ситуаціях, здійснюватися профілактика ризиків посилення соціально-психологічних труднощів.

Соціально-педагогічний супровід дітей з ООП характеризується спільною діяльністю фахівця та дитини у досягненні єдиної цілі, формуванні чіткої соціальної позиції, самосвідомості, розвитку соціально активної особистості, теоретичному та практичному засвоєнню знань та навичок, що дозволять дітям самостійно виконувати елементарні завдання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей розвитку. Крім цього, цей процес в центрах денного перебування має виражений мультидисциплінарний характер, адже передбачає співпрацю різнопрофільних компетентних фахівців, що дозволяє ретельно вивчити проблеми дітей, урахувавши їхні індивідуальні особливості, потреби та можливості, спільно розробити комплексну стратегію освітньо-реабілітаційної діяльності. У центрах денного перебування дітей з ООП такими фахівцями можуть бути педагоги, психологи, соціологи, логопеди, терапевти, реабілітологи та інші.

Для забезпечення якісної соціально-педагогічної роботи з дітьми з ООП в центрах денного перебування необхідно враховувати *етапи її розгортання*:

1) діагностика проблемного поля розвитку дитини з ООП під час денного перебування в спеціалізованому освітньому закладі, її реального рівня інтелектуального, психоемоційного, фізичного розвитку, виявлення здібностей та можливостей, із якими фахівець може працювати надалі;

2) проєктування та передбачення процесу розвитку дитини з ООП відповідно до її індивідуальних особливостей, інтересів, можливостей, визначаючи при цьому методи,

форми та засоби впливу на дитину задля досягнення мети;

3) консультування, що пов'язане із створенням умов для самопізнання, свідомої самооцінки, формування мотиваційного потенціалу як дитини з ООП, так і її батьків або осіб, що їх замінюють;

4) безпосередня реалізація завдань соціально-педагогічної діяльності, зокрема, опанування дитиною нових та вдосконалення сформованих умінь і навичок, поступового розкриття її потенціалу на засадах особистісно зорієнтованого, диференційованого підходів;

5) періодичне корегування перебігу взаємодії із дітьми під час занять, відпочинку, гри, терапії та корекційно-реабілітаційної роботи шляхом зміни пріоритетів, технологій та методів впливу, форм і засобів для підвищення продуктивності соціально-педагогічного супроводу з увагою, навіть, до найменш помітних прогресивних результатів;

6) моніторинг остаточних і проміжних результатів супроводу, визначення переваг та недоліків обраної індивідуальної траєкторії соціально-педагогічної роботи з дітьми з ООП, здійснення фахівцями саморефлексії.

Вважаємо, що соціально-педагогічний супровід дітей з ООП в центрах денного перебування має бути цілеспрямованим, мати чіткий план реалізації, вчасно бути скорегованим та мати реальні досяжні цілі, а зміст соціально-педагогічного супроводу у центрах денного перебування повинен спиратись на наукові знання з соціальної роботи, спеціальної педагогіки і психології тощо. Це дозволить фахівцям більш чітко усвідомити сутність особливих потреб дитини, її труднощів та, відповідно, підібрати інструментарій. Водночас Г. Хворова, Л. Котлова та С. Котловий (2022) зазначають, що завдання соціально-педагогічного супроводу «денного догляду дітей з інвалідністю потребують нових підходів до створення організаційно-педагогічних умов цього процесу, розробки алгоритмів педагогічної діагностики та впровадження індивідуальних програм розвитку дитини, оскільки педагогічний супровід денного догляду не може бути здійснений тими засобами та за тими

програмами, що були розроблені для спеціальної освіти» (с. 120–121).

Організація освітнього процесу для дітей з ООП як чинник успішного соціально-педагогічного супроводу. У центрах денного перебування дітей з ООП також важливо якісно організувати їхній освітній процес, складниками успішності якого є створення безпечного освітнього середовища, дотримання особистісно орієнтованого, міждисциплінарного та диференційованого підходів до організації навчання та використання «ситуацій успіху». Проаналізуємо детальніше.

1. У центрі денного перебування для дітей з ООП необхідно створити *безпечне освітньо-розвивальне середовище* (безпечні умови для розвитку та реабілітації дітей з урахуванням їхніх індивідуальних потреб та можливостей; акцент на розвивальну освіту, що буде зорієнтованою на розкриття та розвиток особистісного потенціалу кожної дитини з ООП; підтримка у формуванні соціально-психологічної компетентності та соціальної активності), у якому вона відчуватиме довіру до тих, хто її оточує, їхню підтримку та допомогу. Крім цього, створення безпечного освітньо-розвивального середовища має передбачати «наявні безпечні умови навчання та праці, комфортну міжособистісну взаємодію, що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків; відсутність будь-яких проявів насильства, а також дотримання прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника навчально-виховного процесу» (Цюман, Бойчук, 2018, с. 10).

2. *Ситуація успіху*, на думку А. Великої (2009), «має великий виховний потенціал, який реалізується в наданні учню можливості збереження самоповаги через досягнення адекватного співвідношення між метою, докладанням зусиль та отриманими результатами; між педагогічною вимогливістю і можливостями учня» (с. 34). Створення «ситуації успіху» для дітей з ООП сприятиме подоланню індивідуальних труднощів, підтримці внутрішньої мотивації дитини, віри у власні сили, формуванню почуття гордості за самостійні маленькі здобутки на шляху до великих перемог.

3. Необхідно пам'ятати, що кожна дитина

це особистість, якій притаманні унікальні психічні якості, темперамент, схильність до реалізму, розсудливість, відкритість, сміливість та інші. Тому під час організації освітньої (навчальної, розв'язкової, виховної) роботи із дітьми з ООП в центрах денного перебування потрібно враховувати неповторність кожної дитини, організовуючи її діяльність із врахуванням різних освітніх підходів, як-от: особистісно орієнтованого, індивідуального, диференційованого та міждисциплінарного.

Врахування *особистісно орієнтованого підходу* до організації соціально-педагогічного супроводу у центрі денного перебування дозволить спрямувати процес на формування та розвиток особистісних якостей дитини, зокрема: толерантності, чуйності, працьовитості, відповідальності, терплячості, дружелюбності, чесності, впевненості у собі, ініціативності, самостійності тощо. С. Коляденко (2013) зазначає, що особистісно орієнтований супровід зумовлює «розгляд особистості кожної особи як унікальної в своєму соціальному становищі, здатної самостійно зробити свій соціальний та екзистенційний вибір, для якої соціально-педагогічний супровід виступає як засіб усвідомлення та осмислення життєвої ситуації» (с. 9).

Принцип *індивідуального підходу* до соціально-педагогічного супроводу передбачає звернення уваги фахівця на потреби, інтереси, можливості кожної дитини з ООП та забезпечення індивідуальної програми розвитку й реабілітації. Це дозволить більш чітко окреслити проблеми психофізичного розвитку дитини, які потребують нагального вирішення, а також сформувати індивідуальну траєкторію розвитку дитини за етапами із врахуванням проміжних цілей. Під час соціально-педагогічної роботи з врахуванням індивідуального підходу, індивідуальна форма роботи із дітьми стає провідною, проте без нівелювання важливих соціалізаційних переваг групових форм.

Оскільки діти з ООП мають індивідуальний ритм розвитку, то абсолютно доцільним вважаємо *диференційований підхід* до організації навчальної роботи в центрах денного перебування. Упровадження такого підходу, на

думку В. Любарець, Г. Васильєвої та Ж. Верьовкіної, «покликано для створення умов, за яких учень з особливими освітніми потребами має змогу отримати знання, адекватні його можливостям, навчатися у відповідному темпі; врахування рівня його підготовленості до навчання, а також здібностей і нахилів» (Любарець та ін., 2017, с. 153). Диференційований підхід до організації освітнього процесу потребує врахування індивідуальних особливостей дітей з ООП, передбачення труднощів, що можуть виникнути у них під час засвоєння навчального матеріалу чи виконання завдань, уваги до рівня сформованості знань, а також інтелектуальних та фізичних можливостей кожної дитини.

Міждисциплінарний підхід у роботі з дітьми з ООП в центрах денного перебування визначається своєрідною специфікою організації навчального процесу, у якому охоплено кілька сфер діяльності дитини, наприклад: малювання та природа, математика й конструювання, фізичні права та музика тощо. Крім того, у міждисциплінарній взаємодії діти з ООП будуть ненав'язливо опановувати знання та навички з різних сфер, що сприятиме всебічному розвитку дитини. Водночас у них може спостерігатися збереження інтересу та мотивації, адже вправи й завдання будуть для них цікавими, щоразу новими та незвичайними.

Організація корекційно-профілактичної діяльності у системі соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП в центрах денного перебування. Одним із ефективних напрямів корекційної роботи з дітьми вважають арт-терапію, що включає музикотерапію, драматерапію, танцювальну терапію, казкотерапію, лялькотерапію, пісочну терапію та інші, «мета яких лежить у гармонізації розвитку особистості через самовираження та самопізнання, бо, як відомо з сучасних досліджень, заняття мистецтвом сприяють сенсорному розвитку, диференціації сприймання, повільної уваги, комунікації, мовлення в дітей» (Бриль, 2019, с. 17). Кожен сеанс арт-терапії у процесі соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП буде спрямованим на зниження стресу, подолання депресивних станів, страхів і фобій,

міжособистісних конфліктів, підвищення емоційної стабільності тощо.

Одним із найбільш перспективних на сьогодні арт-технологій є казкотерапія, що «використовує казкову форму для корекції емоційних порушень і вдосконалення взаємостосунків з навколишнім світом» (Бездідько, 2021, с. 112). Уважаємо, що казкотерапію (особливо в центрах денного перебування, коли дитина великий проміжок часу проводить із фахівцями спеціальної освіти, психологі та соціальної роботи), можна поєднувати й з іншими арт-технологіями. Для дітей з ООП доцільно добирати тексти, які мають не лише загально-повчальний характер, а й соціальну спрямованість, де персонажі живуть у злагоді, де панує підтримка та повага, де є персонажі, які відрізняються від інших за зовнішністю, цілями, ідеалами, бажаннями тощо.

У умовах денних центрів можливим також буде розігрування театралізованих дійств, сюжетів казок, типових життєвих ситуацій (похід у магазин, прогулянка в парку, поїздка тролейбусом тощо). В основі такої діяльності лежить гра, використання якої в процесі соціально-педагогічного супроводу дозволить реалізовувати завдання з розвитку комунікативних вмінь дітей, творчих здібностей, формування просоціальних поведінкових навичок та самостійного пошуку шляхів вирішення проблем, що виникають у розіграваній ситуації. У цьому процесі фахівцям потрібно враховувати індивідуальне сприйняття дитиною з ООП змісту гри, її витримку й терплячість, тривалість зосередження уваги, швидкість засвоєння знань тощо.

До відомих корекційних методів роботи із дітьми з ООП Г. Хворова, М. Онуфрик та Н. Майорова (2020) відносять: «Бобат-терапію, методи сенсорної інтеграції, кондуктивну педагогіку Петью, АВА-терапію, DIR/Floortime, анімалотерапію тощо» (с. 34). Звернемо увагу, що такі засоби корекційно-профілактичної роботи можуть застосовуватися фахівцями у центрах денного перебування для дітей з ООП, адже вони спрямовані на корекцію дефіциту розвитку (поведінки (АВА-терапія), рухової активності, м'язового тону (Бобат-терапія, кондуктивна

педагогіка Петью), емоційної та сенсорної системи (анімалотерапія), комунікативну взаємодію (DIR/Floortime) тощо).

Висновки. Соціально-педагогічний супровід дітей з ООП у центрах денного перебування є різновидом соціально-педагогічної технології, що спрямована на подолання освітніх, особистісних, психофізичних труднощів особистості із залученням міждисциплінарної команди фахівців. Ключовим завданням соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП є розвиток кожної дитини з урахуванням її індивідуальних потреб, можливостей, інтересів та цілей, а також задоволення їхніх освітніх та соціально-особистісних потреб, усвідомлення своєї неповторності, свого місця в суспільстві, утвердження соціально активної позиції. Діти з ООП мають відчувати власну приналежність до суспільства, бачити комфортні та безпечні шляхи інклюзії у ньому.

Педагогічна складова соціально-

педагогічної роботи з дітьми з ООП пов'язана із їхнім навчанням, розвитком та вихованням. У центрах денного перебування повинні бути організовані відповідні умови для цього, а саме: створене безпечне освітнє середовище, дотримано особистісно орієнтований, індивідуальний, міждисциплінарний та диференційований підходи до організації навчання, а також застосований принцип створення «ситуацій успіху».

Корекційно-профілактична складова соціально-педагогічного супроводу у центрах денного перебування може бути представлена такими сучасними технологіями, як: арт-технології, Бобат-терапія, методи сенсорної інтеграції, кондуктивна педагогіка Петью, АВА-терапія, DIR/Floortime, анімалотерапія та іншими.

Подальші дослідження вбачаємо у визначенні функціонального навантаження центрів денного перебування для якісного розвитку дітей з ООП.

Література

- Бадер С. О. Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодшого школяра: змістовний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. Педагогіка. Соціальна робота*, 2016. Вип. 1 (38). С.23–26.
- Бездідько Н. В. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : збірник наукових праць. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. Вип. 9, т. 2. С. 109–114.
- Бриль С. Проблемні аспекти впровадження інклюзії в мистецькій освіті. *Інклюзія в мистецькій освіті: виклики, практики, перспективи*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнарод. участю), 6–7 груд. 2019 р. / за заг. ред. М. М. Бриль. Київ : ДНМЦЗКМО, 2019. С. 12–18.
- Бурсова С., Карапузова І. Психологічний супровід дітей у період адаптації до дошкільного навчального закладу: зб. наук. праць. 2017. Вип. 23 (2). С. 57–62.
- Велика А. М. Ситуація успіху як визначальна умова підвищення якості навчання старшокласників гуманітарним дисциплінам: зб. наук. праць Уманського державного пед. ун-ту ім. П. Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М.Т. Умань : ПП Жовтий О. О., 2009. Ч. 3. С. 30–38.
- Коляденко С. М. Семантичний та методологічний аналіз поняття «соціально-педагогічний супровід». *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*: зб. наук. праць. Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2013. Т. 17. С. 110–118.
- Любарець В., Васильєва Г., Верьовкіна Ж. Диференційований підхід в інклюзивній освіті. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2017. № 13. С.151–156. URL : <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i13.91> (дата звернення: 14.03.2023).
- Нечипоренко В. В. Системно-інституційна діяльність закладу вищої освіти щодо реалізації національних пріоритетів кадрового забезпечення інклюзивної загальноосвітньої практики *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-

реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 2(3). С. 140–152. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-14>

Про затвердження Типового положення про відділення денного догляду для осіб похилого віку та інвалідів: Наказ Міністерства соціальної політики України від 18.08.2015 № 852. Верховна Рада України: Законодавство України: офіційний вебпортал парламенту України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1057-15#Text> (дата звернення: 14.03.2023).

Соціальний супровід. 2020. URL : <https://nyznoverbizkaotg.dosvit.org.ua/useful-info/sotsialni-suprovid> (дата звернення: 14.03.2023).

Хворова Г. М., Котлова Л. О., Котловий С. А. Організаційно-педагогічні умови надання соціальних послуг денного догляду за дітьми з інвалідністю. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 2022. № 1 (8). С. 113–122.

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. / Фонд соціального захисту інвалідів ; Громадська організація «Родина». Київ, 2020. 56 с.

Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. Київ, 2018. 56 с.

References

Bader, S. O. (2016). Socio-pedagogical support of socialization of junior high school students: content aspect. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Ser. Pedagogy. Social work*. 1 (38). 23–26 (ukr).

Bezdidko, N. V. (2021). Fairytale therapy as a method of psychological influence on personality. *Remedial and inclusive education through the eyes of young scientists: a collection of scientific works*. 9. 2. 109–114 (ukr).

Bryl, S. (2019). Problematic aspects of the implementation of inclusion in art education. *Inclusion in art education: challenges, practices, perspectives: coll. materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (with international participation), December 6–7. 2019 / general ed. M. M. Bryl*. 12–18 (ukr).

Bursova, S. & Karapuzova, I. (2017). Psychological support of children during the period of adaptation to preschool educational institution: coll. of science works. 23 (2). 57–62. (ukr).

Khvorova, H. M., Kotlova, L. O. & Kotlovyi, S. A. (2022). Organizational and pedagogical conditions for the provision of social day care services for children with disabilities. *Social Work and Social Education*. 1 (8). 113–122 (ukr).

Khvorova, H., Onufryk, M. & Maiorova, N. (2020). Center (department) of day care for children with disabilities: regulatory and legal support, administration, psychological and pedagogical support, support of competent parenting: information-method. manual / Fund for Social Protection of the Disabled; Public organization «Rodyna». 56 (ukr).

Koliadenko, S. M. (2013). Semantic and methodological analysis of the concept of "social-pedagogical support". *Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Ser. Social Work. Social Pedagogy: coll. of science works*. 17. 110–118 (ukr).

Liubarets, V., Vasylieva, H. & Verovkina, Zh. (2017). Differentiated approach in inclusive education. *Education of persons with special needs: ways of development*, 13. 151–156. <https://doi.org/10.33189/epns.v1i13.91> (ukr).

Nechyporenko, V. V. (2020). Systemic and institutional activities of a higher educational establishment to implement national priorities for staffing inclusive general educational practice *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal*. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation

- Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 2(3). 140–152. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-14> (ukr).
- On the approval of the Standard Regulation on day care units for the elderly and disabled: Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine dated 18.08.2015 No. 852. Verkhovna Rada of Ukraine: Official webportal. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1057-15#Text> (ukr).
- Social support (2020). <https://nyznoverbizkaotg.dosvit.org.ua/useful-info/sotsialni-suprovid> (ukr).
- Tsiuman, T. P. & Boichuk, N. I. (2018). Code of a safe educational environment: method. manual / general ed. Tsiuman T. P. 56 (ukr).
- Velyka, A. M. (2009). The situation of success as a determining condition for improving the quality of education of high school students in humanitarian disciplines: coll. of science works of the Uman State Pedagogical P. Tychyna University / Chief ed.: Martyniuk M.T. 3. 30–38 (ukr).

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN DAY CARE CENTERS

Halyna Ponomarova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail: rector-hgpa@kharkov.com

Alla Kharkivska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail: kharkivska_hgpa@ukr.net

The article highlights the problem of ensuring the full development of children with disabilities in day care centers. Despite the fact that today children with disabilities can be included in the education system of regular educational institutions, the full integration of such children into the unified educational space of Ukraine is currently under considerable doubt. This is due to the need for great changes: development of a model for working with such children; improvement of activities of support services for children in educational institutions; significant difference in the level of development of children with special educational needs compared to their healthy peers. Among the tasks of the day care center there are the following ones: promotion of the development of abilities in accordance with the interests and needs of persons with disabilities; organization of their leisure time; formation of knowledge, abilities and skills regarding self-care; mastering the norms of behavior in society, etc. The main role in implementing the tasks of such institutions is played by socio-pedagogical work with children, which involves the unity of socio-pedagogical focus on the development of children with disabilities. The essence of socio-pedagogical work with children with special educational needs in such centers on the basis of support was analyzed. Definitions of "social support", "pedagogical support" and "social-pedagogical support" were provided. The features of socio-pedagogical support for children with special educational needs were identified, including: purposeful step-by-step activities (diagnostics of the child's real state and level of development; planning and forecasting the child's development process; counseling; direct implementation of socio-pedagogical activities; remedial work; monitoring of intermediate and final results of social and pedagogical work with such children); provision of a safe educational and developmental environment; creating a "success situation"; person-oriented, individual and differentiated approaches; interdisciplinary approach; multidisciplinary nature; specially oriented methods and ways of influencing children with special educational needs. Kindergartens should create conditions for comprehensive development of children, improve their well-being, and specialists who work with such children should be highly qualified and constantly self-educated in order to find effective ways to help each child.

Keywords: socio-pedagogical work, support, social-pedagogical support, children with special educational needs, day care centers.

Авторський внесок кожного із співавторів: Пономарьова Г. Ф. – 50 %, Харківська А. А. – 50 %

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 31.03.2023

Унікальність тексту 86 % (Unicheck ID1015043263)

© Пономарьова Галина Федорівна, Харківська Алла Анатоліївна, 2023

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-8-21>
УДК 364-7:005.95/96

Ольга Олександрівна Сташук
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-7817-8739>
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна
olgastaschuk@gmail.com

Кудінова Маргарита Сергіївна
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0599-4708>
кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти та психології,
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна
kudinovamargaritka@gmail.com

Галієва Ольга Михайлівна
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0236-5148>
кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти та психології,
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна
olgamiailovna@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ АУТРИЧ-РОБОТИ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ В УКРАЇНІ

У науково-оглядовій статті наголошено, що арсенал засобів соціальної роботи, як практичної діяльності, що реалізується у складному, змінному середовищі, перебуває у стані постійного нарощення, що зумовлює непереборну потребу у вивченні успішних вітчизняних та зарубіжних практик надання соціальних послуг. Сьогодні, у світлі воєнних подій у нашій країні, виокремився інтерес системи соціальної роботи до аутрич-практик (з англ. *outreach practices* – практики широкого охоплення), які дозволяють одночасно охоплювати соціальними послугами велику кількість клієнтів різних груп, зокрема, групи внутрішньо переміщених осіб.

Ключові слова: аутрич, аутрич-робота, внутрішньо переміщена особа, соціальна робота, психологічні послуги.

Вступ. Арсенал засобів соціальної роботи, як практичної діяльності, що реалізується у складному, змінному середовищі, перебуває у стані постійного нарощення, що зумовлює непереборну потребу у вивченні успішних вітчизняних та зарубіжних практик надання соціальних послуг. Сьогодні, у світлі воєнних

подій у нашій країні, виокремився інтерес системи соціальної роботи до аутрич-практик (з англ. *outreach practices* – практики широкого охоплення), які дозволяють одночасно охоплювати соціальними послугами велику кількість клієнтів різних груп, зокрема, групи внутрішньо переміщених осіб (ВПО).

Мета дослідження: проаналізувати зарубіжні публікації, у яких представлений узагальнений досвід організації аутич-роботи.

Виклад основних результатів дослідження.

1) Раймонд Клоппенбург, Пітер Хендрікс у роботі *Outreach Approaches in Social Work An International Perspective* [Підходи до аутич у соціальній роботі. Міжнародна перспектива] представили свою оцінку затребуваності методів аутич-роботи в різних країнах Європи [3]. Вони визначили, що сьогодні в Європі існує певна традиція проведення аутич-роботи з особами груп ризику, безпритульними, алко- та наркозалежними, але вона також може бути успішною з людьми похилого віку, які живуть в ізоляції, багатодітними сім'ями або людьми, які занедбали себе. Виділяються три поширені моделі аутич-соціальної роботи:

– «Модель підтримки» (Support model), в якій метою соціальних працівників є «стояти поруч з клієнтом» і шукати шляхи вирішення його проблем, а не залишатися байдужими;

– Модель «Ловля клієнтів» (Catching clients model) метою якої є встановлення контакту з клієнтами, які не зможуть знайти допомогу у відповідних соціальних службах;

– Модель «Варіанти і санкції» (Options and sanctions model), в якій фахівці застосовують певний тиск, щоб зменшити кількість клієнтів, які не звертаються за допомогою до соціальних служб.

У литовській мові термін «outreach» не має точного відповідника. Найчастіше термін «відкрита соціальна робота» використовується для опису методів, які необхідно застосовувати для того, щоб охопити найбільше ізольованих клієнтів. Литовські урядові та неурядові організації, що займаються соціальною роботою, працюють не тільки з вмотивованими клієнтами та групами, але й з тими, які самостійно не шукають підтримки. Проте, оцінюючи стан аутич-роботи в Литві, у Р. Клоппенбург та П. Хендрікс склалося враження, що цей метод роботи є певною мірою «високим пілотажем» фахівців, оскільки на урядовому рівні аутич-робота

ідеологічно заохочується, проте мало хто з соціальних працівників отримують реальну підтримку у вигляді методології та інструкцій. Соціальна політика в Литві забюрократизована і включає в себе багато формальних вимог, яких необхідно дотримуватися при роботі з важкодоступними клієнтами. Це перешкоджає застосуванню методу «аутич», оскільки цей метод, навпаки, вимагає гнучкості і є менш формальним.

Соціальна політика Естонії розроблена таким чином, що муніципалітети, а не державні органи, відповідають за надання основних соціальних послуг та забезпечення добробуту своїх мешканців. Проте, як правило, муніципалітети не надають ці послуги самостійно, делегують їх неурядовим організаціям. Таким чином, у контексті нашого огляду, аутич-підхід у соціальній роботі Естонії реалізується на рівні муніципалітетів та неурядових організацій.

За спостереженнями Р. Клоппенбург, П. Хендрікс, у Нідерландах аутич-підхід сьогодні переживає стрімкий розвиток. Він стає широко прийнятим, адже його застосовує широкий спектр організацій, що надають допомогу та соціальні послуги. А також його також приймають національні та місцеві політики. Проблемою в аутич-роботі яку в Нідерландах ще вирішують, є відсутність ясності передбачуваних цілей домашніх візитів і питання про те, до якої міри фахівці можуть втручатися в життя громадян. Крім цього, аутич-працівник стикається з етичними питаннями, що однозначно також не вирішені. Прикладами моральних дилем є ціннісні судження, пов'язані з культурними особливостями груп клієнтів, приватною інформацією, яка буде розголошена, та дотриманням законності тощо.

2). Нідерландські дослідники Міка Мікконен, Яана Каупінен, Мінна Хуовінен, Ер'я Аалто узагальнили результати емпіричного дослідження ефективності засобів аутич-роботи (зокрема, інформаційно-просвітницької діяльності) серед маргіналізованих верств населення в Європі. Вони розробили методичні рекомендації «*Outreach work among marginalized populations in Europe : guidelines on providing integrated outreach services*» [Аутич-робота серед

маргіналізованих верств населення в Європі : рекомендації щодо надання інтегрованих виїзних послуг] [6], у яких підкреслили, що аустріч-робота багато в чому відрізняється від інших видів соціальної роботи, а саме:

- проводиться у власному середовищі цільової групи, тому соціальному працівнику бракує захищеного «нормального» робочого середовища в офісі;

- є менш бюрократичною та більш доступною порівняно з іншими видами соціальної роботи. Це сильна сторона аустріч – вона скорочує відстань і збільшує близькість між працівником і клієнтом;

- висуває вимоги до особистої безпеки соціального працівника. Тому життєво важливо організувати належне навчання та супервізію для всіх, хто бере участь у проведенні аустріч-роботи;

- використовує різноманітні робочі підходи (інформаційний, просвітницький, попереджувальний, мережевий, комунікаційний, середовищний тощо). Вони можуть бути публічними (на вулиці) або приватними (за вхідними дверима) та включати кілька видів діяльності, наприклад, різні способи встановлення контакту та різні втручання.

3). Презентацією успішних конкретних аустріч-практик у провідних країнах світу є, наприклад, досвід відділу соціального обслуговування людей похилого віку у м. Гластонбері (Велика Британія) [4]. Метою запропонованої цим відділом аустріч-програми (Outreach Program) є – зв'язати людей із послугами та програмами, які їм потрібні. Аустріч-соціальні працівники готові зустрітися з мешканцями та/або їхніми родинами вдома чи в офісі. Інформація та оцінка надаються для таких типів питань, як: вибір житла, фінансова допомога, адвокація, транспорт, соціалізаційна / рекреаційна терапія, медичний догляд на дому, денний догляд за дітьми та дорослими. Соціальні працівники також можуть допомогти із заповненням заявок на житло та фінансову програму. Персонал тісно співпрацює з Департаментом поліції, житловим управлінням, Департаментом охорони здоров'я, іншими міськими департаментами, державними та

громадськими установами, що забезпечує високу якість наданих соціальних послуг.

4). Прикладом неурядової активності є аустріч-діяльність асоціації людей похилого віку (*Sage Seniors Association (SAGE)*) (м. Едмонтон, Канада) [5], яка пропонує своїм клієнтам аустріч-програму (outreach program), яка вирішує такі завдання: (а) визначення потреб: фінансових, житлових, юридичних, податкових, фізичного здоров'я, психічного здоров'я, мобільності, транспорту, сімейної динаміки, домашнього обслуговування та ремонту тощо; (б) зв'язку із іншими ресурсами (програмами та послугами), які можуть бути корисними клієнтам; (в) емоційна підтримка; (г) допомога у транспортуванні, відвідуванні різних установ тощо.

5). Рон Тоузленд – доцент Школи соціальних наук Welfare, Університет штату Нью-Йорк-Олбані, Олбані, Нью-Йорк (США) – у своєму науковому дослідженні «*Increasing Access: Outreach Methods in Social Work Practice* [Збільшення доступу: аустріч-методи в практиці соціальної роботи]» [7], зазначив, що термін «аустріч» вживається для характеристики різноманітних методів соціальної роботи, спрямованих на розширення доступу широкого спектра клієнтів до соціальних послуг та покращення соціального обслуговування. Автор подає своє бачення аустріч-соціальної роботи, в якому одне з ключових ролей грають інформаційно-роз'яснювальні методи, «дружнє відвідування» (за Мері Річмонд) та виїзні послуги соціальних працівників.

Ретроспективно автор вказує на появу «офісної соціальної роботи» під час поширення ідей психоаналізу та формування інтересу суспільства до терапевтичних сесій та офісних сесій допомоги клієнтам. Лише наприкінці 1950-х – на початку 1960-х років відбулося повернення до соціальних дій і соціальних реформ, коли фахівці соціальної роботи знову відкрили важливість аустріч-просвітницьких зусиль. Робота аустріч-соціального працівника полягала в тому, щоб зв'язатися з потенційним клієнтом і дослідити природу проблеми, включно з тим, як працівник може бути корисним. Аустріч-соціальна робота визнавала право клієнта знати про доступні соціальні послуги та ефективно

користуватися ними. Було також визнано, що знання соціальних послуг покращує самовизначення клієнта, надаючи альтернативні ресурси для вирішення проблем.

Р. Тоузленд змоделивав шестиетапну технологію розробки аустріч-програми (outreach program).

1. *Визначення мети.* Такою метою можуть бути: (1) реклама нової соціальної послуги, програми або послуги, що надається існуючим агентством, (2) робота з конкретною проблемою визначеної групи клієнтів, (3) допомога клієнтам пов'язати соціальну проблему з програмою та перевагами, призначеними для вирішення цієї соціальної проблеми, (4) допомога у подоланні бар'єрів та перепон до використання необхідних клієнту ресурсів.

2. *Виявлення бар'єрів і опорів.* Р. Тоузленд зазначає, що виконанню інформаційно-роз'яснювальної аустріч-роботи може перешкоджати як установа соціального обслуговування, так і клієнти, які мають обслуговуватися. З одного боку, органи соціального обслуговування можуть неохоче впроваджувати аустріч-програми з кількох причин. Наприклад,

– інформаційно-просвітницька програма може сприйматися як проєкт, який збільшить навантаження на і без того перевантажений персонал;

– також може бути недостатня міжвідомча конкуренція за клієнтів у громаді, яку обслуговує служба, таким чином зменшується мотивація агентства охоплювати нові групи клієнтів;

– персонал соціальної служби може віддати перевагу роботі з високомотивованими клієнтами, які ініціюють отримання соціальних послуг, а не намагатися шукати нових клієнтів.

З іншого боку, потенційні клієнти також можуть перешкоджати роботі, спрямованій на те, щоб зв'язати їх із соціальними службами. Причиною цього може бути апатія або незнання того, як соціальні служби можуть бути корисними для клієнта; побоювання, що контакт із службою соціального обслуговування може змінити їхній спосіб життя; стигма в результаті від перевірки нужденності.

3. *Розробка бази даних. Оцінка потреб різних груп клієнтів.* У контексті розгляду цього етапу Р. Тоузленд наводить яскравий приклад важливості сформованої бази даних щодо потреб різних груп клієнтів на розвиток соціальних послуг. У рамках Project Find було проведено опитування 50 000 людей похилого віку в дванадцяти громадах Сполучених Штатів, яке виявило, що в понад 28 000 випадків існували потреби, з якими можна було направити до вже існуючих громадських соціальних служб, до яких люди не зверталися» (Washington, D. C. : United States National Council on Aging, 1972).

4. *Виявлення та планування зв'язку із клієнтом.* Цей крок включає як процес ідентифікації та визначення місцезнаходження клієнтів, так і методи / техніки контакту з потенційними клієнтами. Способом виявлення потенційного клієнта може бути відвідування парків, більярдних залів та інших громадських місць, які цільова група відвідує. Крім цього, тут можуть бути корисними громадські лідери. Коли група знайдена, аустріч-працівники мають кілька варіантів для встановлення контакту, включаючи прямий особистий контакт та непрямі методи (телефон, пошта, засоби масової інформації тощо).

5. *Ініціювання контактів з громадськістю.* Початковий контакт із клієнтом має вирішальне значення для забезпечення успіху аустріч-програми. Якщо контакт здійснюється поштою чи іншим непрямим способом, важливо вказати контактну особу, яка є легкодоступною.

6. *Оцінка та подальші дії.* Програма охоплення не є завершеною, доки не буде оцінено її вплив. Ретельна оцінка ефектів програми аустріч-програми повинна включати кількість клієнтів, з якими зв'язалися, і оцінку ступеня задоволення потреб клієнтів. Дані кількох інформаційно-роз'яснювальних програм свідчать про те, що подальші контакти є важливими, тому що багато початкових рекомендацій не є успішними, і клієнти залишаються без необхідних послуг.

6). Ханс Грімонтпрез, Руді Руз, Гріт Поетс у науковій статті «*Outreach Social Work: from managing access to practices of accessibility*

[Соціальна робота на місцях: від управління доступом до практик доступності] [2] обґрунтовують, що у контексті змін у сучасному суспільстві важливу роль грають аустріч-практики, популярність яких зумовлюється їхньою особливістю – прагненням охопити людей, які залишилися без догляду та не були ефективно охоплені існуючими службами.

Автори виділяють два підходи до сучасного розуміння ролі аустріч-соціальної роботи: залишковий та структурний. Залишковий підхід розглядає аустріч-соціальну роботу як стратегію управління доступом або як стратегію зв'язку клієнтів із відповідними соціальними послугами. З точки зору структурного підходу, увага зосереджена на тому, як аустріч-практики можуть сприяти реалізації людської гідності в соціальних взаємодіях і можуть привести до аналізу тих ситуацій, у які втручається соціальний працівник. Автори підсумовують власні пошуки та зазначають, що на концептуальному рівні аустріч-практики постають як практики доступності.

7). Деяко інший концептуальний підхід до аналізу аустріч-практики – роботу із громадами – простежує Сью Койл, соціальний працівник з Філадельфії. У періодичному виданні *Social Work Today* він презентує унікальний аустріч-проект міжпрофесійної співпраці *Interprofessional Practice in Community Outreach – Health Crisis Creates* [Міжпрофесійна практика роботи з громадськістю – подолання кризи здоров'я] [1]. Ініціатором цієї активності виступила спілка психологів *PsychArmor*. Ідея аустріч-проекту полягала у тому, щоб об'єднати зусилля лікарів, медсестер, соціальних працівників та спеціалістів з питань психічного здоров'я задля інформаційно-

попереджувальної роботи, спрямованої на запобігання підвищенню захворюваності населення. Критично важливим компонентом роботи з громадськістю виявилось залучення до міждисциплінарної команди соціальних працівників, адже вони працюють у цій сфері протягом тривалого часу та мають досвід професійної аустріч-роботи. Значимість презентованого проєкту прокоментувала Емма Герц, директор із зовнішніх зв'язків у *HealthSpark Foundation* в окрузі Монтгомері, Пенсильванія: «Часто люди потребують кількох соціальних послуг одночасно – послуги з питань психічного здоров'я та притулку, або професійного навчання та продуктів з магазину. Тому дуже важливо, щоб організації та професіонали в системі соціальної, психічної, медичної безпеки почали працювати разом. Це дозволить краще задовольняти потреби людини в цілому».

Висновки. Огляд зарубіжного досвіду аустріч-практики репрезентував місце та роль технологій широкого охоплення в системах соціальної роботи різних країн. З'ясовано, що термін «outreach», переважно, вказує на умови, в яких професійні соціальні працівники (як представники державної, муніципальної або громадської установи) контактують зі своїми клієнтами в їхньому життєвому середовищі, використовуючи публічні (на вулиці) та приватні (вдома) форми комунікування та різноманітні ресурси (наприклад, засоби масової інформації тощо). Аустріч-практики є практиками доступності, спрямованими на розширення доступу широкого спектра клієнтів до соціальних послуг та покращення їхнього соціального обслуговування.

Література

- Coyle Sue *Interprofessional Practice in Community Outreach – Health Crisis Creates* *Social Work Today* 2020. Vol. 20 No. 3 P. 12 <https://www.socialworktoday.com/archive/MJ20p12.shtml>
- Grymonprez Hans, Roose Rudi, Roets Griet *Outreach Social Work: from managing access to practices of accessibility* *European Journal of Social Work* 20(4), November 2016. DOI : 10.1080/13691457.2016.1255589
- Outreach Approaches in Social Work An International Perspective* / Raymond Kloppenburg Peter Hendriks (Editors), Hogeschool Utrecht, Centre of Social Innovation, 2010. 80 p.
- Outreach Social Work. Social Services.* 2023 URL : <https://www.glastonburyct.gov/departments/department-directory-a-h/human-services/social-services/outreach-social-work>
- Outreach.* 2023. URL: <https://www.mysage.ca/help/information-support/long-term-social-work>

- Outreach work among marginalized populations in Europe *guidelines on providing integrated outreach services* / Editing: Mika Mikkonen, Jaana Kauppinen, Minna Huovinen, Erja Aalto, Amsterdam Netherlands : Foundation Regenboog AMOC, 2007. 66 p.
- Toseland Ron Increasing Access: Outreach Methods in Social Work Practice *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work* (April 1981) P.227 – 234 URL : <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/104438948106200405>

References

- Coyle Sue Interprofessional Practice in Community Outreach – Health Crisis Creates *Social Work Today* 2020. Vol. 20 No. 3 P. 12 <https://www.socialworktoday.com/archive/MJ20p12.shtml>
- Grymonprez Hans, Roose Rudi, Roets Griet Outreach Social Work: from managing access to practices of accessibility *European Journal of Social Work* 20(4), November 2016. DOI : 10.1080/13691457.2016.1255589
- Outreach Approaches in Social Work An International Perspective / Raymond Kloppenburg Peter Hendriks (Editors), Hogeschool Utrecht, Centre of Social Innovation, 2010. 80 p.
- Outreach Social Work. Social Services. 2023 URL : <https://www.glastonburyct.gov/departments/department-directory-a-h/human-services/social-services/outreach-social-work>
- Outreach. 2023. URL: <https://www.mysage.ca/help/information-support/long-term-social-work>
- Outreach work among marginalized populations in Europe *guidelines on providing integrated outreach services* / Editing: Mika Mikkonen, Jaana Kauppinen, Minna Huovinen, Erja Aalto, Amsterdam Netherlands : Foundation Regenboog AMOC, 2007. 66 p.
- Toseland Ron Increasing Access: Outreach Methods in Social Work Practice *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work* (April 1981) P.227 – 234 URL : <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/104438948106200405>

SOCIO-PSYCHOLOGICAL SIGNIFICANCE OF OUTREACH WORK WITH INTERNALLY DISPLACED PERSONS IN UKRAINE

Olha Stashuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Social Work, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : olgastashuk@gmail.com

Marharyta Kudinova, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor at the Department of Special Education and Psychology, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : kudinovamargaritka@gmail.com

Olga Galieva, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor at the Department of Special Education and Psychology, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail : olgamihailovna@ukr.net

The review of the foreign experience of outreach practice represented the place and role of wide coverage technologies in the social work systems of different countries. It was found that the term "outreach" mainly refers to the conditions in which professional social workers (as representatives of a state, municipal or public institution) contact their clients in their living environment, using public (on the street) and private (at home)) forms of communication and various resources (for example, mass media, etc.). Outreach practices are accessibility practices aimed at increasing the access of a wide range of clients to social services and improving their social care.

Key words: outreach, outreach work, internally displaced person, social work, psychological services.

Авторський внесок кожного із співавторів: Сташук О. О. – 40 %, Кудінова М. С. – 30 %, Галієва О. М. – 30 %.

*Стаття надійшла до редакції / Received 11.02.2023
Прийнята до друку / Accepted 28.04.2023*



Унікальність тексту 96,7 % (Unicheck ID10113086661)

© Сташук Ольга Олександрівна, Кудінова Маргарита Сергіївна, Галієва Ольга Михайлівна, 2023.









DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-14>

УДК: 364:316.7

Вікторія Анатоліївна Худавердієва
ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-0100-5079>
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри туризму,
Державний біотехнологічний університет,
м. Харків, Україна,
e-mail: viki75807@gmail.com

ПОТЕНЦІАЛ КУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМУ ЯК СКЛАДОВОЇ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ІНСТИТУТУ: КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД

У науково-оглядовій статті розглянуто феномен культурного туризму як сучасний соціально-культурний інститут універсального спрямування. Актуальність дослідження обумовлена поглибленням і безповоротністю соціально-економічних, політичних перетворень у всіх сферах суспільного життя нашої країни, які ставлять нові завдання перед суспільством. Це, перш за все, завдання виховання сучасного покоління у дусі активної творчої праці, національного ідентифікування, дотримання і гармонізації інтересів суспільства і особистості, розвитку духовності людини, збереження її фізичного і етичного здоров'я. У результаті дослідження встановлено, що культурний туризм є важливим аспектом передачі новому поколінню накопиченого людством життєвого досвіду і матеріально-культурної спадщини, формування ціннісних орієнтацій, етичного оздоровлення і культурного розвитку нації, один із шляхів соціалізації особистості.

Ключові слова: соціально-культурний інститут, культура, туризм, культурний туризм, соціальний розвиток, історико-культурний потенціал.

Вступ. В епоху високих технологій та в умовах інтеграції фінансових, політичних систем в єдине ціле, обмін культурною інформацією стає важливим фактором успішного розвитку людини, спільноти, держави. Якщо в інших сферах сучасного суспільства потрібна стандартизація та можливий кількісний вимір параметрів, то для культурної сфери це не прийнятно. Культура будь-якого народу самобутня і унікальна, тому культурний туризм здатний виступити засобом взаєморозуміння та взаємовигідних відносин між різними культурами (Заячківська, 2017). Саме він першим прокладає шлях співробітництва не лише у культурній, а й в економічній, соціальній та інших сферах.

Так само важливу роль культурний туризм відіграє й у розвитку державності. Культурний туризм усередині країни із залученням її історико-культурних пам'яток може виконувати безліч функцій: пізнавальну, виховну та ідеологічну (Дичковський, 2020). Таким чином, він є досить ефективною формою освоєння національної

культури та формування патріотизму, адже будь-який регіон має необхідні для цього культурні об'єкти, включаючи пам'ятки археології, ландшафтної архітектури, культову та цивільну архітектуру, малі та великі історичні місця, сільські поселення, музеї, театри, виставкові зали тощо. До того ж для споживача культурно-туристичної індустрії цей різновид туризму сприяє самоідентифікації особистості, її самовизначенню, формуванню національної та етнічної самосвідомості, подоланню різноманітних упереджень і страхів як щодо чужої, так і щодо власної культури. Не випадково у програмах стратегічного розвитку туризму неодноразово порушується питання впровадження культурно-туристичних програм в освітній процес – звертається увага на такі форми, як: «вівізні лекції, практичні заняття, відвідування музеїв і театрів, екскурсії на тему уроку» (Божко, 2017).

У сучасній науковій літературі визначення терміна «культурний туризм» та його зміст досить

активно обговорюються. Наприклад, «Культурний туризм – це той вид туризму, який серед інших цілей має на меті ознайомлення з пам'ятниками та пам'ятними місцями» – зазначено в Хартії з культурного туризму від 09 листопада 1974 р. (Хартія, 1974). У цьому випадку ми бачимо досить широке визначення культурного туризму, коли він, по суті, виступає як складовий елемент інших видів туризму. Проте в сучасних умовах все частіше культурний туризм постає як самостійний напрямок туристичної індустрії, що має специфічні особливості, які вимагають відповідного осмислення та вивчення.

«Культурний туризм – це засіб гармонійного розвитку людей, що реалізовується у формі відпочинку і суспільно корисної діяльності, характерним компонентом якого є подорож» (Вишнеvsька, 2009). Це визначення, перш за все, указує на те, що в культурному туризмі інтегруються всі основні аспекти виховання і розвитку особистості: ціннісно-етичний, трудовий, естетичний, фізичний, патріотичний, інтернаціональний і розумовий.

Одне з найбільш розгорнутих визначень культурного туризму розглядає його як пересування громадян за межі їхнього звичайного місця проживання, причиною чого є виникнення інтересу до іншої культури. Цей інтерес задовільняється доступом до культурних пам'яток, у тому числі культурних подій, історико-культурної спадщини, культурної інфраструктури, представленої музеями, театрами, галереями, концертними майданчиками, а також до елементів традиційної та повсякденної місцевої культури (Мошняга, 2009). У результаті індивід отримує новий досвід і незабутні враження, задовольняє власні культурні потреби та інтереси. Культурний туризм виконує економічну, пізнавальну, освітню, комунікаційну та миротворчу функції.

Ці та інші дослідження феномену культурного туризму (зокрема, роботи В. Гордієнко (2013), О. Єгорової (2023), Г. Гарбар (2017), І. Дичковський (2020), А. Фролова (2021) та інших) вказують на те, що культурний туризм сьогодні стає одним з найбільш затребуваних і поширених видів туризму, який в силу своєї специфіки має унікальне світоглядне і

пізнавально-виховне значення та забезпечує взаємодію, діалог культур на рівні особи – зустріч, взаємодія та взаємозбагачення національної, регіональної або територіальної культур, які представлені туристу для сприйняття і пізнання та культури, носієм якої він є сам (Дюркгейм, 1995). Тому від рівня та якості розвитку культурно-туристичної індустрії залежить формування іміджу, авторитету та привабливості країни, адекватних уявлень про її народ та його історичні перспективи, а отже, і тих культурних установок, які визначають як внутрішні соціальні взаємозв'язки, так і міжнародні відносини і загальнолюдську долю.

Однак для того, щоб культурний туризм був ефективним ресурсом економічного та соціально-культурного розвитку країни, його потенціал має бути адекватно оцінюваним і використовуваним насамперед на конкретному (територіальному) рівні. Саме цей рівень управління туристичною індустрією дозволяє «окреслити» відповідний туристичний кластер, «виділити» його унікальні культурні, природні та історичні риси, забезпечити креативне, своєчасне та ефективно вирішення відповідних проблем.

Мета дослідження розглянути культурний туризм як універсальний соціокультурний інститут сучасності, виявити та охарактеризувати туристичний потенціал культурного туризму, який впливає на встановлення сприятливого соціального клімату в суспільстві.

Методологія та методи дослідження. Теоретичну та методологічну основу дослідження склали теоретичні розробки та методичні підходи, що забезпечують комплексність та системність вивчення проблем ефективного розвитку туристичної сфери (*метод: системний аналіз*), а саме культурного туризму (*метод: культурологічний аналіз*), об'єктивне сприйняття його властивостей та взаємодій з соціально-економічною дійсністю, що динамічно змінюється (*методи: систематизація та узагальнення*). Інформаційною та емпіричною базою дослідження послужили науково-практичні розробки вітчизняних та зарубіжних авторів у галузі туризму, офіційні статистичні дані служби державної статистики України, бази даних

Всесвітньої туристичної організації, Всесвітньої ради з подорожей та туризму та інші інформаційні матеріали, що містяться в наукових публікаціях та періодичному друку.

Зміст та сутність феномену культурного туризму. В умовах глобалізації практично будь-який вид туризму так чи інакше має соціокультурну спрямованість і умовно може називатися культурним туризмом, бо він, як правило, виражає все різноманіття культур відвідуваної території та «пов'язаний з перетином національних кордонів, тимчасовим проживанням в інших культурних спільнотах, міжкультурною взаємодією та спілкуванням гостей та господарів, а також з кроскультурною взаємодією самих туристів (Вишневецька, 2009). Сьогодні, говорячи про феномен туризму, все частіше мають на увазі ознайомлення з історико-культурними ресурсами, а також з природним ландшафтом території, що відвідується. Важко сьогодні уявити туриста, якого б не цікавили і не вражали б культурні пам'ятки та події, і практично кожен вид туристичної діяльності здійснюється у певних соціальних та культурних умовах, а тому несе певне культурне навантаження (Гордієнко, 2013). Будь-який вид туризму певною мірою є культурним, оскільки протягом усєї поїздки турист відчуває вплив незвичного соціокультурного середовища.

Розкриваючи термін «культурний туризм», необхідно дати визначення поняття «культура» з позицій туризму. Вона може розглядатися як «історично певний рівень розвитку людини і суспільства, широка сфера людської діяльності, що включає збереження, передачу від покоління до покоління та використання національної спадщини, облік світової культури, дбайлива взаємодія з природою» (Мошняга, 2009). Якщо туризм визначається як сукупність подорожей (туристських маршрутів, виїздів) у певних цілях, то напрямок «культурний туризм» можна охарактеризувати як подорожі людей з метою ознайомлення як зі своєю, так і з іншими культурами. Відповідно, в цьому випадку йдеться про культурний аспект впливу туризму – «вплив, який туризм робить на матеріальну та духовну сфери діяльності людини і, насамперед, на її систему цінностей, знання та суспільну

поведінку» (Сгорова, 2017).

Виходячи з цього розуміння феномену «культурний туризм», дослідники виділяють п'ять його рівнів: професійний, спеціалізований, неспеціалізований, супутній та культурний квазитурим (до нього відносять переміщення резидентів у цій місцевості, одним із мотивів якого є споживання культурних благ) (Горський, 2018; Кручек, 2020). Кожну туристичну поїздку за рівнем пріоритетності особливого культурного інтересу, духовних потреб та отриманого естетичного задоволення можна віднести до одного з перерахованих видів.

Особливу привабливість туризму надають естетична та емоційна сторони подорожей. Історичне та культурне оточення затягують людину у свій незвичайний світ. Тому основною умовою розвитку культурного туризму є історико-культурний потенціал тієї чи іншої країни, національна спадщина народу, загалом туристичні ресурси, розташовані на конкретній території (Фролов, 2021). У процесі соціальної взаємодії, викликаній контактами між культурами, виникають різні за характером взаємовідносини, які багато в чому визначаються національно-культурним менталітетом представників різних країн.

Культурний туризм характеризує відповідність культурного рівня туриста обирається їм для ознайомлення з історико-культурними цінностями. Якщо в цілому туризм представляється переважно як частина дозвільного проведення часу і вимагає певних знань і навиків, то культурний туризм передбачає певний рівень освіти. Культурні цінності та естетичні переживання виступають основними стимулами такої подорожі. У той самий час останнє може розглядатися як результат (зустріч туриста і культурного об'єкта), а й як процес сприйняття і розуміння ціннісно-сміслового змісту іншої культури. Саме культурний туризм найбільше сприяє прояву етнокультурної самобутності та індивідуальності людини і є найкращим способом її самовираження (Гарбар, 2017). Віддаючи перевагу тому чи іншому маршруту подорожі, людина робить усвідомлений вибір, який визначається лише його особистими потребами та побажаннями.

У цьому випадку туризм виступає однією з форм міжкультурних контактів, виступає «основою успішної адаптації до світових освітніх та інформаційних процесів» (Дьоміна, 2019, с. 90), яка дозволяє людині тимчасово зануритися в інші культури, сприяє формуванню у нього, з одного боку, більш ясного розуміння різноманіття нашого світу (міжнародний туризм) та усвідомлення цінності та самобутності своєї культури – з іншого (внутрішній туризм). Отже, туризм виступає ефективним способом масового обміну соціокультурним досвідом, що за умов перетворення світу на «єдність різноманітності» є необхідністю. Окрім різноманітних форм впливу культурного туризму на суспільний розвиток в цілому, поїздки людей забезпечують надходження коштів до місцевого бюджету, сприяють розширенню джерел доходу населення території, активізують економічну діяльність локального співтовариства тощо. Значення креативної індустрії, що лежать на перехресті мистецтва, бізнесу та технологій, постійно зростає – як на національному рівні, так і в порівнянні конкурентоспроможності країн на міжнародному рівні. Вони стали стратегічним напрямом для підвищення конкурентоспроможності, продуктивності, зайнятості та стійкого економічного зростання. З іншого боку, досить обмеженою є сфера знань щодо економічної ролі культурного туризму і креативної індустрії, та їхнього впливу на розвиток інших секторів економіки. Так, за даними Міністерства культури та інформаційної політики України, загалом у 2020 році креативні індустрії згенерували 4,2 % доданої вартості української економіки. Такий показник перевищує індикатори 2019 року – 3,9 %. Позитивна динаміка українських креативних індустрій спостерігається на тлі падіння ВВП у 2020 році на 4 %, а також сповільнення зростання сфери у світі через пандемію (за даними ЮНЕСКО). Це свідчить про вагомий частку сектору ІТ у структурі креативних індустрій, що виявився менш вразливим до наслідків пандемії (*Основні економічні*, 2021).

Сукупний туристичний потенціал культурного туризму. Сукупний туристичний потенціал нами розглядається як комплекс

взаємопов'язаних та взаємодіючих природно-ресурсного, історико-культурного, економічного та соціального потенціалів. Повною мірою цей підхід до вивчення туристського потенціалу можна застосувати і до культурного туризму. При цьому слід зазначити, що якщо економічні та соціальні його складові є спільними для всіх видів туризму, то природно-ресурсний та історико-культурний потенціал розвитку культурного туризму є унікальними для кожного регіону. Розглянемо коротку характеристику кожної складової туристичного потенціалу щодо культурного туризму.

1. Природно-ресурсний потенціал представлений природними ландшафтами, унікальними об'єктами та явищами природи, становить природну основу культурного (і будь-якого іншого) туризму, створюючи привабливий образ довкілля та відповідне сприйняття регіону. Ніякий об'єкт культури, якщо він розташовуватиметься в екологічно неблагополучному та природно-непривабливому місці, не стане затребуваним туристичним ресурсом (Смовженко, Графська, 2020). Тому турбота про екологічну чистоту та красу природного середовища є необхідним елементом регіонального управління та найважливішим фактором розвитку культурного туризму а, отже, і регіонального розвитку загалом.

За даними обліку територій та об'єктів природно-заповідного фонду, поданих органами виконавчої влади на місцевому рівні, станом на 1 січня 2021 року в Україні нараховується 8633 території та об'єктів природно-заповідного фонду загальною площею 4,485 млн. га. Фактична площа 4,105 млн. га, а також морський заказник «Філофорне поле Зернова» площею 402,5 тис. га. Відношення фактичної площі природно-заповідного фонду до площі держави («показник заповідності») становить 6,8 % (*Аналіз площ*, 2020). У складі природно-заповідного фонду 5 біосферних заповідників, 19 природних заповідників, 53 національних природних парків, 3398 заказники, 3580 пам'ятки природи, 85 регіональних ландшафтних парків, 802 заповідних урочищ, а також низка штучних об'єктів: 28 ботанічних садів, 13 зоологічних парків, 62 дендропарків та 588 парки-пам'ятки

садово-паркового мистецтва (*Аналіз площ, 2020*).

2. *Історико-культурний потенціал* відображає туристичний потенціал, заснований на представлених у регіоні історичних і культурних цінностях. Для культурного туризму історико-культурний потенціал є основним. Він представлений досить численними компонентами. До них належать, насамперед, об'єкти історико-культурної спадщини, що залучені до туристської інфраструктури і є об'єктами туристичного показу або туристської участі: пам'ятки історії та археології, унікальна та своєрідна архітектура, образотворче мистецтво, танці, музика, література, народні промисли, етнографічні експозиції, національна кухня, археологічні та історичні туристичні маршрути тощо. У всіх цивілізованих країнах світу музейні зібрання є предметом національної гордості, духовною скарбницею народу. Музеї – це заклади, які набувають, зберігають, інтерпретують та експонують артефакти, що мають художнє, культурне, наукове та історичне значення. За оцінкою ЮНЕСКО, станом на березень 2021 року у світі налічувалося близько 104 тисяч таких організацій, при цьому найбільша кількість музеїв у світі була зареєстрована у регіонах Північної Америки та Західної Європи. Тим часом Сполучені Штати очолили список країн світу за кількістю музеїв, на які припадає майже третина всіх установ. Лувр у Парижі (Франція) був найбільш відвідуваним музеєм у світі в 2020 році, адже знаменитий музей відвідало близько 2,7 мільйонів людей, що майже на сім мільйонів менше, ніж у 2019 році. Дві китайські установи – Національний музей Китаю в Пекіні та Нанкінський музей у Нанкіні – посіли друге та третє місця у рейтингу відповідно. Фактично, Китай був країною, яка повідомила про найвищу сукупну відвідуваність найбільш відвідуваних музеїв у світі 2022 року, за нею слідує Великобританія (*Museums worldwide, 2022*). За даними ЮНЕСКО, у Сполучених Штатах зареєстровано найбільшу кількість музеїв у світі: приблизно 33 082 закладів станом на березень 2021 року. За ними йдуть Німеччина та Японія з приблизно 6741 і 5738 установами відповідно. Україна посідає 25 місце із кількістю музеїв 647 (*Кращі країни світу, 2021*).

Музейна індустрія сильно постраждала від пандемії COVID-19, оскільки установи по всьому світу були змушені закритися для публіки через заходи щодо самоізоляції та надзвичайних обмежень. Проте дослідження, проведене у травні 2021 року, показало, що близько 53 відсотків опитаних музеїв у всьому світі збільшили свою активність у соціальних мережах після блокування (*Museums worldwide, 2022*).

Таблиця 1
Провідні музеї Європи з 2019 до 2021 року за відвідуваністю (у тисячах)

№ з/п	Провідні музеї Європи	2019	2020	2021
1	Лувр, Париж	9600	2700	2825
3	Рейна Софія, Мадрид	4426	1248	1643
4	Музеї Ватикану, Ватикан	6883	1300	1613
6	Музей природної історії, Лондон	5424	1197	1564
7	Центр Помпиду, Париж	3270	913	1501
8	Британський музей, Лондон	6208	1275	1327
9	Національний музей Прадо, Мадрид	3203	852	1175
10	Тейт Модерн, Лондон	6098	1433	1156
11	Орсе, Париж	3652	867	1044

Джерело: складено за даними (*Most visited, 2021*).

Як видно із даних табл. 1, у 2021 році найбільш відвідуваним із музеїв Лондона був Музей природної історії. У той час як Тейт Модерн і Британський музей приваблювали більше гостей до пандемії, Музей природної історії був відвідуваною безкоштовною пам'яткою Лондона у 2021 році. Лондон і Париж входять до двох провідних туристичних напрямків у Європі, де у 2021 році зафіксовано найбільшу кількість ночівлі серед усіх міст. В обох містах знаходяться деякі з найважливіших національних культурних пам'яток і пам'яток, які допомагають залучити

кількість іноземних туристів.

4. *Економічний потенціал туризму* є складовою інтегрального господарського потенціалу території і включає такі засоби й можливості, які можна використовувати для виробництва туристичного продукту лише на рівні регіону. У 2019 році цей вид індустрії приніс 10 % світового ВВП і приблизно стільки ж міжнародного ринку праці (*Туризм. Світовий ринок*, 2022). Щодо України, то цей показник за останні 20 років коливається в межах від 8,7 % у 2005 році до 5,2 % у 2019 році (*Світовий атлас*, 2020) (це найнижчий показник за весь період дослідження, і, на жаль, причин для такого падіння достатньо) (табл. 2).

Таблиця 2
Загальне туристичне споживання
України
у динаміці за 2000-2019 роки

№ з/п	Показники	2000	2005	2010	2015	2018	2019
1	Туризм, загальний внесок у ВВП (частка, %)	7,2	8,7	7,6	5,4	5,4	5,2
2	Туризм, загальний внесок у ВВП (млрд. дол. США)	2,2	7,5	10,4	4,9	6,8	7,1
3	Туризм, внутрішнє споживання (млрд. дол. США)	1,9	6,2	8,9	4,3	5,9	6,2
4	Туризм, внутрішнє споживання	17,6	-7,0	0,5	-8,9	3,0	-0,1

	ня, реальний темп приросту (%) (Щорічна відсоткова зміна у мільярдах доларів США 2000 року)						
5	Витрати міжнародних туристів усередині країни (млрд. дол. США)	0,5	3,4	4,5	1,4	2,0	2,2
6	Витрати міжнародних туристів усередині країни (млрд. одиниць нац. валюти) (млрд., у національній валюті)	3,0	17,4	35,8	30,4	53,8	63,0
7	Витрати міжнародних туристів у країні, реальний темп приросту (%)	19,4	-6,3	-3,4	-7,1	6,6	5,5
8	Туризм, витрати резиденті	1,4	2,8	4,3	2,9	3,9	4,0

	В усередині країни (млрд. дол. США)						
9	Туризм, витрати резидентів в у країні (частка, %)	4,2	3,1	3,1	3,1 9	3,0	2,8

Джерело: складено за матеріалами (Світовий атлас, 2020)

До складу економічного потенціалу можна включити: інфраструктурний потенціал, що забезпечує необхідні умови для реалізації туристичної діяльності; фінансовий потенціал, що характеризується обсягом коштів, які знаходяться у розпорядженні регіону і які спрямовані на розвиток індустрії туризму; інформаційний потенціал, який передбачає такі організаційно-технічні та інформаційні можливості, які здатні впливати на розвиток туристичної діяльності, виробництво туристичного продукту та особливості управління у сфері туризму; інвестиційний потенціал, який розглядається як можливість регіону щодо здійснення вкладів у туристичну діяльність; управлінський потенціал, який включає в себе знання та здібності керівництва, необхідні для успішного розвитку та функціонування туристичної індустрії в регіоні (Святохо, 2017).

4. Соціальний потенціал туризму сприймається, зокрема, як можливість регіону до виробництва та відтворення робочої сили, необхідної для реалізації діяльності у туристичній індустрії. Соціальний потенціал включає кваліфіковані кадри, які спеціально підготовлені для організації та здійснення туристичної діяльності. Наявність системно і творчо мислячих фахівців, здатних ефективно включатися у вирішення завдань розвитку культурного туризму, – один із найважливіших соціальних ресурсів регіону. Докладніше щодо соціального потенціалу у сфері культури України наведено в табл. 3, де наведено динаміку кількості суб'єктів

господарювання за видами економічної діяльності: послуги в сфері культури, кількості зайнятих працівників у суб'єктів господарювання, осіб.

Таблиця 3

Кількість суб'єктів господарювання, зайнятих та найманих працівників на підприємствах та в суб'єктах господарювання за видами економічної діяльності: послуги в сфері культури по Україні (2010–2020 рр.)

Рік	Кількість суб'єктів господарювання, одиниць	З них фізичних осіб підприємців, осіб	Кількість підприємств, одиниць	Кількість працівників, осіб
Індивідуальна мистецька діяльність				
2010	1369	1308	61	
2013	883	829	54	
2014	1234	1181	53	
2019	2193	2154	39	
2020	2439	2391	48	
Функціонування театральних і концертних організацій				
2010	145	27	118	
2013	63	17	46	
2014	53	19	34	
2019	66	30	36	
2020	59	24	35	
Функціонування музеїв				
2010	304	250	54	
2013	44	16	28	
2014	32	18	14	
2019	44	17	27	
2020	71	33	38	

Джерело: складено за матеріалами (Туристичний барометр, 2020)

Згідно з наведеними даними табл. 3 просліджується наступна тенденція розвитку галузі культури України по наступним видам діяльності: кількість суб'єктів господарювання зайнятих в галузі індивідуальної мистецької діяльності за 2010-2020 рр. має тенденцію до зростання від 1369 до 2439 од. відповідно, кількість зайнятих працівників у цих суб'єктах господарювання зростає від 1835 до 2650 осіб відповідно. Що стосується функціонування

театральних і концертних залів, то навпаки тут простежується негативна тенденція до скорочення кількості суб'єктів господарювання (театральних і концертних залів) з 145 од. до 59 од. відповідно. Аналогічна ситуація просліджується і за напрямом функціонування музеїв: їхня кількість скоротилась з 304 од. у 2010 році до 71 од. у 2020 році. Сьогодні, на жаль, ставлення до музеїв як до чогось другорядного є характерним практично для всіх прошарків і щаблів українського суспільства – від владних структур до пересічного громадянина. Серед причин низького авторитету музейних закладів можна назвати їхню невідповідність сучасним вимогам вивчення, збереження, використання та популяризації музейних предметів та музейних колекцій, невміння задовольнити потреби вибагливого відвідувача та інші проблеми.

Крім цього, соціальний потенціал туризму рефлексується нами також через його соціокультурний та виховний вплив на суспільство, який реалізуються комплексно, без акцентування уваги туристів на виховних завданнях туризму. Однією з важливих функцій туризму є відновлення фізичних і психічних сил людини, поліпшення функціонального стану організму. Туризм, з активними засобами пересування, стає масовою потребою суспільства в умовах науково-технічної революції, потребою соціальною, біологічною та психічною. Задоволення цієї потреби дозволяє усунути або послабити несприятливі наслідки урбанізації життя, зокрема: нервово-емоційні навантаження, та допомогти підвищити працездатність людини (Дичковський, 2020). Таким чином, можна стверджувати, що туризм – це глибоке соціальне явище у житті світового співтовариства, засноване на гуманістичних цілях і принципах. Культурний туризм стає фактором соціальної рівноваги, взаєморозуміння між народами та розвитку особистості та має величезний культурний і духовний зміст. Саме туризм став засобом пізнання та ознайомлення з досягненнями людського розуму, відкрив доступ до історичних та культурних цінностей народів.

З погляду виховання, туризм надає унікальну можливість глибше дізнатися і наочно ознайомитися з історичною та культурною

спадщиною своєї країни, пробудити в молодих людях почуття національної самосвідомості, виховати повагу та терпимість до побуту та звичаїв інших національностей та народів (Лебедев, 2018). Туризм включає різні форми діяльності: походи, зльоти і змагання, археологічні експедиції, краєзнавчі екскурсії та багато іншого, але, насамперед, туризм пов'язаний з подорожами – це повернення до свого природного стану, стану руху і пошуку самого себе, зіткнення з труднощами та власними обмеженнями.

Висновки. Культурний туризм – глибоке соціальне явище в житті світової спільноти, що знаходиться на перетині гуманітарної сфери та сфери бізнесу і є однією з найбільш перспективних секторів економічного та соціально-культурного розвитку територій.

Культурний туризм у сучасних умовах відіграє значну роль в економічній та соціокультурній сфері суспільства, у формуванні культурної політики та розумінні місця культури у суспільному розвитку. Розвиток культурного туризму має не лише економічне значення, а й дозволяє виробити комплексний підхід до вирішення завдань збереження та використання історико-культурного потенціалу регіону, сформувати сприятливий соціальний клімат у суспільстві. Комплексний підхід, обраний з метою системного аналізу та вивчення культурного туризму, дозволив визначити складові елементи туристичного потенціалу з позиції дослідження їхніх властивостей, систематизувати фактори, що впливають на розвиток культурного туризму, обґрунтувати розвиток його підвидів, виходячи зі специфіки регіонального туристичного потенціалу.

Необхідність системного аналізу культурного туризму, зокрема, і виявлення його потенціалу як напрямки туристичної індустрії, пов'язана з потребами регіонального управління та довгостроковим прогнозуванням розвитку будь-якої території. Крім того, результати проведених досліджень можуть становити інтерес для підприємців, діяльність яких спрямована на організацію культурних заходів, працівників сфери туризму та закладів культури. Але особливо значущими результати наукового

культурологічного аналізу культурного туризму мають стати у процесі розробки ефективної політики як у сфері культури, так і у сфері туризму з боку управлінських структур, а також влади всіх рівнів, увага та вплив яких на стан туристичної індустрії має бути не меншим, ніж на інші соціально-економічні та культурні сфери.

Перспективи подальшого дослідження.

1) Пізнавальна функція культурного туризму реалізується в основному в таких взаємопов'язаних напрямках, як інтерес до культури та історико-культурної спадщини, охорона та відродження культури та діалог культур, що потребує особливого підходу до її організації, нових форм управління розвитком

культурного туризму, що може становити дослідницькі цілі вітчизняних вчених. 2) Організація культурного туризму поєднується з вирішенням багатьох регіональних проблем і потребує наявності ефективних правових механізмів, об'єднаних стратегій та програм, які поступово мають напрацьовуватися та удосконалюватися. 3) Розрізненість дій влади, громадських організацій та бізнес-структур щодо розвитку туристичної індустрії негативно впливає на поточний стан цієї сфери, тому одним з перспективних напрямів є моделювання організаційної структури та засобів координації процесу соціального партнерства у галузі культурного туризму.

Література

- Аналіз площ ПЗФ в Україні в розрізі адміністративно-територіальних одиниць за 2020 рік. Природно-заповідний фонд. URL : <https://mepg.gov.ua/timeline/Prirodnozaporidniy-fond.html>
- Божко Л. Д. Туризм як соціокультурний феномен: історія і сучасність (середина XIX – початок XXI ст.): монографія : Лідер. 2017. URL : <https://ic.ac.kharkov.ua/navchannya/fsk/tb/materials/publications/bogko.pdf>
- Вишневецька О. О. Феномен туризму у сучасному соціокультурному просторі : монографія. ХНУ. 2009. URL : https://www.ecatalog.univ.kiev.ua/ukr/elcat/new/detail.php3?doc_id=1284794
- Гарбар Г. А. Становлення і розвиток соціокультурного інституту гостинності в українському туризмі: остання третина XIX ст. – 1990 р. (на матеріалі Миколаївської області). Автореф. дис. ...д-ра істор. Наук : спец. 17.00.01 / Київський національний університет культури і мистецтв. 2017. URL : <http://www.disslib.org/stanovlennja-i-rozvytok-sotsiokulturnoho-instytutu-hostynnosti-v-ukrayinskomu.html>
- Гордієнко В. Туризм – рушій соціально-економічного розвитку країни. XIII Міжнародний економічний форум. 2013. URL: http://tourlib.net/statti_ua/gordienko.pdf.
- Горський С. В. Місце туризму в процесі соціальної інтеграції. *Наукові записки КУТЕП: щорічник. Серія: філософські науки*. 2018. Вип. 5. с. 176–183. URL : <http://ku-khsac.in.ua/article/view/270768/266202>
- Дичковський І. Інституціоналізація туризму в умовах глобальних соціокультурних процесів. *Культура і сучасність: альманах*. 2020. Випуск 2, С. 17–27. URL : <http://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/4103?locale-attribute=en>
- Дьоміна В. В. Білінгвізм майбутнього перекладача – вимога сучасної європейської вищої освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн.* / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 90–95. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-10>
- Дюркгейм Є. Соціологія. Її предмет, метод, метод. 1995. URL : <http://www.philsci.univ.kiev.ua>
- Егорова О. Н. Ресурсна база культурного туризму: традиції, сучасний стан. URL : http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/fik/2017/12/culture/egorova.pdf
- Заячківська Г. Моніторинг євроінтеграції України у сфері туризму. *Журнал європейської економіки*. Том 16. 2017. Номер 2 (61). С. 241–255. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/jee_2017_16_2_8
- Кращі країни світу за кількістю музеїв. 2021. / Статистика. Оpubліковано дослідницьким відділом Statista, 18 травня 2022 р. URL : <https://www.statista.com/aboutus/our-research-commitment>

- Кручек О. А. Туризмолія: процес формування теорії туризму. *Наукові записки Київського університету туризму, економіки та права. Серія: Філософські науки*. 2020. Вип. 8. С. 139–166. URL : <https://academia-pc.com.ua/product/331>
- Лебедев І. В. Сталій розвиток туризму : досвід Європейського Союзу і завдання для України Вісник соціально-економічних досліджень : зб. наукових праць, за ред. *Економічний університет*. 2018. № 3(67). С. 162–173. URL : http://journals.urau.ua/vsed_oneu/article/view/170301
- Мошняга Є. В. Концепт «культурний туризм» у системі концептів міжнародного туризму. *Знання. Розуміння. Уміння*. 2009. № 3. С. 173–179. URL : <http://www.zpu-journal/zpu/contents/2009/3/Moshniaga/>
- Основні економічні показники креативних індустрій в Україні. Міністерство культури та інформаційної політики України. 2021. URL : <https://bit.ly/CreativeStats2020>
- Світовий атлас даних KNOEMA. 2020. URL : <https://business.knoema.com/about-team/>
- Святохо Н. В. До питання про елементний склад туристського потенціалу регіону. *Культура народів Причорномор'я*. 2017. № 121. С. 76–79. URL : http://tourlib.net/statti_tourism/svyatoho.htm
- Смовженко Т. С., Графська О. І. Оцінювання потенціалу розвитку туристичної рекреаційної сфери економіки регіонів України. *Регіональна економіка*. 2020. № 2. С. 44–56. URL : https://re.gov.ua/doi/re2020.02.044_u.php
- Туризм. Світовий ринок. 2022/01/20. URL : <https://www.tadviser./index.php/>
- Туристичний барометр України 2020: інфографіка. URL : <http://www.ntoukraine.org/assets/files/ntou-barometer-poster-2020.pdf>
- Фролов А. І. Культурно-пізнавальний туризм: об'єкти, маршрути, люди. *Довідник керівника закладу культури*. 2021. № 4. С. 88–92. URL : <https://infotour.in.ua/moshnyaga.htm>
- Хартія по культурному туризму від 9 листопада 1974 року. URL : <http://docs.cntd./document/901756983>
- Most visited museums in Europe 2021_Statista. Опубліковано дослідницьким відділом Statista, 4 листопада 2022 р. URL : <https://www.statista.com/about/our-research-commitment>
- Museums worldwide – statistics & facts_Statista. Опубліковано дослідницьким відділом Statista, 18 лютого 2022 р. URL : <https://www.statista.com/about/our-research-commitment>

References

- Analysis of the area of nature reserves in Ukraine by administrative-territorial units for 2020. *Nature Reserve Fund*. <https://mepr.gov.ua/timeline/Prirodnozaporivnyi-fond.html> (ukr).
- Bozhko, L. D. (2017). Tourism as a socio-cultural phenomenon: history and modernity (middle of the 19th – beginning of the 21st century) / *monograph* : Lider. <https://ic.ac.kharkov.ua/navchannya/fsk/tb/materials/publications/bogko.pdf> (ukr).
- Charter on cultural tourism from November 9, 1974. <http://docs.cntd./document/901756983> (ukr).
- Diurkhejm, Ye. (1995). Sociology. Its subject, method, method <http://www.philsci.univ.kiev.ua> (ukr).
- Dychkovskij, I. (2020). Institutionalization of tourism in the conditions of global sociocultural processes. *Culture and modernity: an almanac*. Issue 2, 17–27. <http://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/4103?locale-attribute=en> (ukr).
- Domina, V. V. (2019). Bilingualism of future foreign language teacher as requirement of modern European higher education. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education –Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 1(1). 90–95. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-10> (ukr).
- Frolov, A. I. (2021). Cultural and educational tourism: objects, routes, people. *Reference Book for the Head of Cultural Institution*. № 4. 88–92. <https://infotour.in.ua/moshnyaga.htm> (ukr).
- Harbar, H. A. (2017). Formation and development of the socio-cultural institution of hospitality in Ukrainian tourism: the last third of the XIX century. – 1990 (based on the material of Mykolaiv region). *Abstract of*

- thesis for obtaining scientific degree of Doctor of historical sciences: special. 17.00.01, Kyiv National University of Culture and Arts. <http://www.disslib.org/stanovlennja-i-rozvytok-sotsiokulturnoho-institutu-hostynnosti-v-ukrayinskomu.html> (ukr).
- Hordienko, V. (2013). Tourism is a driver of the country's socio-economic development. *XIII International Economic Forum*. http://tourlib.net/statti_ua/gordienko.pdf (ukr).
- Horskyj, S. V. (2018). The place of tourism in the process of social integration. *Scientific Notes of KUTEP: yearbook*. Iss. 5. Series: philosophical sciences. 176–183. <http://kukhsac.in.ua/article/view/270768/266202> (ukr).
- Kruchek, O. A. (2020). Tourismology: the process of forming the theory of tourism. *Scientific Notes of Kyiv University of Tourism, Economics and Law. Series: Philosophical sciences*. Iss. 8. 139–166. <https://academia-pc.com.ua/product/331> (ukr).
- Lebediev, I. V. (2018). Sustainable development of tourism: the experience of the European Union and tasks for Ukraine *Bulletin of socio-economic research* : coll. of scientific papers, edited by University of Economics № 3(67). 162–173. http://journals.uran.ua/vsed_oneu/article/view/170301 (ukr).
- Main economic indicators of creative industries in Ukraine. Ministry of Culture and Information Policy of Ukraine 2021. <https://bit.ly/CreativeStats2020> (ukr).
- Moshniaha, Ye. V. (2009). The concept of "cultural tourism" in the system of concepts of international tourism. *Knowledge. Understanding. Skill*. № 3. 173–179. <http://www.zpu-journal/zpu/contents/2009/3/Moshniaga/> (ukr).
- Museums worldwide – statistics & facts_Statista. *Published by Statista Research, February 18, 2022*. <https://www.statista.com/aboutus/our-research-commitment> (eng).
- Published by Statista Research on November 4, 2022*. <https://www.statista.com/aboutus/our-research-commitment> (eng).
- Smovzhenko, T. S., Hrafska, O. I. (2020). Evaluation of the development potential of the tourism and recreation sphere of the economy of the regions of Ukraine. *Regional Economy*. № 2. 44–56. https://re.gov.ua/doi/re2020.02.044_u.php (ukr).
- Sviatokho, N. V. (2017). Regarding the elemental composition of the region's tourist potential. *Culture of the Peoples of the Black Sea Region*. № 121. 76–79. http://tourlib.net/statti_tourism/svyatoho.htm (ukr).
- The best countries in the world by the number of museums. 2021. *Published by Statista Research, May 18, 2022*. <https://www.statista.com/aboutus/our-research-commitment> (ukr).
- Tourism barometer of Ukraine, 2020: infographic <http://www.ntoukraine.org/assets/files/ntou-barometer-poster-2020.pdf> (ukr).
- Tourism. World market. 2022/01/20. <https://www.tadviser./index.php/> (ukr).
- Vyshnevskaya, O. O. (2009). The phenomenon of tourism in the modern socio-cultural space / *monograph*. : KhNU. https://www.ecatalog.univ.kiev.ua/ukr/elcat/new/detail.php3?doc_id=1284794 (ukr).
- World Data Atlas. KNOEMA. <https://business.knoema.com/about-team/> (eng).
- Yehorova, O. N. (2023). Resource base of cultural tourism: traditions, modern state. http://domhorsk.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/fik/2017/12/culture/egorova.pdf (ukr).
- Zaiachkovska, H. (2017). Monitoring the European integration of Ukraine in the field of tourism. *Journal of European Economy*. Volume 16. Issue 2 (61). 2017. 241–255. http://nbuv.gov.ua/UJRN/jee_2017_16_2_8 (ukr).

THE POTENTIAL OF CULTURAL TOURISM AS A COMPONENT OF SOCIAL AND CULTURAL DEVELOPMENT OF SOCIETY

Viktoriia Khudaverdiieva, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Tourism, State Biotechnological University, Kharkiv, Ukraine, e-mail: viki75807@gmail.com

The article examines the phenomenon of cultural tourism as a modern socio-cultural institute of universal direction. The spiritual and ethical formation of children and youth, their preparation for independent life are the most important components of the development of the society of any state. The relevance of the study is seen in the deepening and irreversibility of socio-economic and political transformations in all spheres of social life, which pose new challenges to the society. First of all, this is the task of educating the modern generation in the spirit of active creative work, observing and harmonizing the interests of society and the individual, developing a person's spirituality, preserving his/her physical and ethical health. As a result of the study, it was established that cultural tourism is an important aspect of transferring the life experience and material and cultural heritage accumulated by mankind to the new generation, the formation of value orientations, ethical improvement and cultural development of the nation; it is also one of the ways of socialization of the individual.

The trends and main aspects of the development of the cultural tourism industry at the level of territories are identified, the constituent elements of the regional tourism potential are determined, based on the study of their properties; systematized factors affecting the development of cultural tourism; the development of its subspecies is substantiated, based on the specifics of the tourist potential. As the optimal methodological tool for the assessment of tourist potential, a comprehensive approach was used, which involves the selection and clarification of the main structural elements of cultural tourism, the analysis of the main aspects of its formation and development. For further research, it is necessary to consider the actual issues of improving the practice of cultural tourism.

Keywords: *socio-cultural institute, culture, tourism, cultural tourism, social development, historical and cultural potential.*

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 31.03.2023

Унікальність тексту 86,3 % (Unicheck ID 1015210180)

© Худавердієва Вікторія Анатоліївна

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-20>
УДК 316.4.05

Любов Іванівна Юрченко
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4957-338X>
доктор філософських наук, професор,
професор кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін
Національний університет цивільного захисту України
м. Харків, Україна
7733153@ukr.net

Людмила Олександрівна Гонтаренко
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-69935494>
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін
Національний університет цивільного захисту України
м. Харків, Україна
lgontarenko910@gmail.com

КУЛЬТУРНО-ІНТЕГРУЮЧА РОЛЬ ЗНАКОВОЇ СИСТЕМИ МОВИ ТА КОМУНІКАЦІЇ У ВИЗНАЧЕННІ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИЙ ДИСКУРС

Актуальність оглядового дослідження зумовлена необхідністю осмислення ролі мовної комунікації в епоху глобалізації на тлі світових економічних, соціально-політичних та екологічних криз, коли формується нова мовна картина світу, нова людина та нова якість її життя.

Сучасні процеси глобалізації мають суттєвий і неоднозначний вплив на формування нової багатополлярної картини світу. Культурно-лінгвістична комунікація продиктована часом та стає умовою ознайомлення з досягненнями культур інших народів, а також інтеграції, адаптації та виживання за умов економічної, соціально-політичної та екологічної криз.

Розглянуто та проаналізовано деякі властивості природної мовної знакової системи, її культурно-інтегруючу роль у комунікації. Позначені як перспективні подальші наукові розробки концепції знакових мовних систем у контексті розвитку культури сучасної мовної освіти, естетичного сприйняття мовної символіки, зокрема, відродження національних інтенцій мови.

Ключові слова: *знакова система мови, інформація, комунікація, глобалізаційний дискурс, лінгвофілософська концепція, мислення.*

Вступ. Культура як відображення соціальної дійсності сьогодні опинилась у центрі глобального дискурсу. Це справедливо можна віднести і до сфери філософсько-лінгвістичної. Сучасні процеси глобалізації мають суттєвий та неоднозначний вплив на формування нової багатополлярної картини світу, коли існує альтернатива мовного вибору. Знання іноземних мов продиктоване часом та стає умовою підвищення професіоналізму, можливості працевлаштування, міграції, ефективності користування інтернетом, ознайомлення з

досягненнями культури інших народів та навіть просто виживання за умов неймовірного загострення соціально-політичної, економічної та екологічної криз.

Проблеми взаємодії мови, мислення та культури у сучасних філософсько-антропологічних дослідженнях має фундаментальне значення. Мова експліцитно та імпліцитно пов'язана з усіма сферами культури, опиняючись такою ж багатогранною у своїх проявах, як і сама культура. Етнос живе у світі культури, невіддільний від неї, як невіддільний

від соціального та екологічного середовища. Людина приречена жити в культурі так само, як вона живе у біосфері. Тому закономірним стало посилення в XXI столітті антропологічної домінанти з усвідомленням того, що людина не тільки найвища цінність, а й єдина істота, що мислить і здатна нести відповідальність за життя на планеті.

Нова хвиля глобалізації стрімко увійшла у світову культуру та цивілізацію, породжуючи як позитивні явища, так і проблеми та протиріччя. Так, *позитивними аспектами глобалізації* можна назвати відкритість територіальних кордонів, взаємозбагачення та трансляцію культур, спільні проекти, інформаційний обмін, вільну торгівлю. Ліквідація просторової та географічної замкнутості багато в чому зобов'язана розвитку інформаційних та комунікаційних технологій, розширенню туристичного бізнесу, економічних, наукових та культурних зв'язків. Подібна відкритість світового культурного простору розширює сферу культурного спілкування та надає можливість ведення конструктивного діалогу культур, що відповідає вимогам часу.

До проблемних та протирічних аспектів глобалізації слід віднести зникнення культур нечисленних народів, уніфікацію освіти, неконтрольовану міграцію, поширення по всьому світу транснаціональних компаній, мовні запозичення. Останнім часом все частіше вітчизняні та зарубіжні дослідники (D. B. M. Haun, C. Rapold, G. Janzen, and S. C. Levinson, 2011; A. Wierzbicka, 2014; A. Мамедова, 2022 та інші) звертають увагу на те, що такі виклики глобалізації, як відродження етнічних культур, культурна взаємодія та міжкультурна комунікація, множинність мовних картин світу призводять до різкого скорочення живих мов, що веде до згортання мовних картин світу.

На такому соціальному фоні культурно-інтегруюча роль знакової системи національної мови та комунікації є очевидною і має стати важливим аспектом у соціальній політиці сучасної України.

Ретроспективний аналіз класичних проблем мови та мислення визначає їх проміжною ланкою між лінгвістикою, філософією та соціально-гуманітарними науками,

відкриваючи нові перспективи глобального дискурсу. Так, E. Sapir та B. L. Whorf (2010) зазначають, що світ образів і значень є нескінченною і постійно змінною картиною об'єктивної реальності, тобто людського спілкування. Вони формулюють таке поняття як «мовний драйв», згідно з яким мова рухається в часі за своєю власною течією. Цікавою є концепція Б. Уорфа про вплив мови на мислення, що названа теорією «лінгвістичної відносності», відповідно до якої люди значною мірою перебувають під впливом конкретної мови, яка є засобом спілкування для певного суспільства (Whorf, 2012). К. Юнг, досліджуючи підсвідомість, розрізняє свідомий і підсвідомий аспекти мислення, звертає увагу на роль слова як знака для передачі повідомлення, що має сенс лише за умови взаємного розуміння співрозмовників та робить діалог осмисленим і конструктивним (Юнг, 2022). Заслуговує на увагу лінгвофілософська концепція В. Гумбольдта, згідно з якою мова є не продуктом діяльності, а самою діяльністю, що виражає «глибинний дух народу» (Humboldt, 2022). Серед багатьох соціологів, культурологів, лінгвістів, чії праці з дослідження традиційних суспільств, культур та мов сприяли становленню ідеї багатополлярності людської спільноти, особлива роль належить К. Леві-Стросу (2000), Б. Малиновському (2016) та ряду інших дослідників. Так, Леві-Строс (2000) зазначає, що «неприручена думка» – це передумова непорозуміння в міжкультурному діалозі, оскільки розуміння себе можливе лише через розуміння інших народів. Б. Малиновський (2016) у ході аналізу культури важливе місце відводить таким феноменам, як: мова, усна та письмова традиція. Він вважає, що етичні норми базуються на усій сфері символічного, тобто на факторах вербального навчання або на оволодінні текстами та їхньому осмисленні природною мовою. Особливого значення вчений надавав лінгвістиці майбутнього як вивченню мови у її культурному значенні.

На межі XXI ст. встановилася та існує й зараз тенденція до диференціації принципів видових ознак поняття комунікації з позицій різних галузей знань. Сучасні напрацювання за темою статті розглядались у площині соціальної

роботи, соціальної комунікації та соціальної педагогіки. Так, тенденції комунікацій у розрізі економічно-, екологічно-, управлінсько-орієнтованої соціальної роботи, представлені в роботах Л. Юрченко (2016); М. Корнева, В. Фомічова (2007); Джеймса Лалла (2002) та інших. Проблеми соціальної комунікації стали предметом дослідження таких вітчизняних вчених, як: В. Різун (2008); Л. Павлюк (2006); В. Набруско (2007), Г. Лещук (2022) та інших. Мову в міжкультурній та соціально-педагогічній комунікації як взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що є приналежними до різних національних культур та один з учасників виявляє культурну різницю іншого, описували В. Манакін (2012); І. М'язова (2006); A. Wierzbicka (2014) та інші.

Загалом питанням мови, культури, глобалізації присвячено велику кількість робіт. Однак сутність і значення природної знакової системи мови у нашому мінливому світі в епоху глобалізації визначено недостатньо чітко.

Мета цього дослідження полягає в тому, щоб з'ясувати, у чому полягає і як проявляється культурно-інтегруюча роль логіко-мовного аспекту комунікації у соціальній політиці України за умов епохи глобалізації на тлі загального роз'єднання та протистояння народів.

Особливості феноменів мови і комунікації обумовили своєрідність **методологічних основ дослідження** в роботі. Насамперед, необхідно підкреслити міждисциплінарний характер здійснюваного дослідницького процесу. Основу дослідження складає принцип системності, що обумовлює розгляд мовної системи як унікальної й автономної цілості, жоден з елементів якої не може бути довільно відкинутий або замінений. Історичний підхід дослідження поєднується з логічним установленням зв'язків між структурними компонентами мислення, знакової системи мови, культури комунікації.

Дослідження проблематики та наукової розробленості теми проводилось з використанням **методів** аналізу, синтезу, індуктивного узагальнення, порівняння. Фундаментальну роль у процесі дослідження відіграють такі загальнонаукові методи і принципи, як історичний, що дозволяє підходити

до цього феномена з урахуванням його особливостей у динаміці ретроспективного розвитку. Для обґрунтування висновків роботи було використано і соціально-філософське, й історичне, і політичне, і культурологічне знання в їхньому синтезі.

Наукова новизна роботи полягає в концептуалізації та системному вивченні своєрідного квадративіуму «мисленево-поняттійна система – знакова система – мова – культура комунікації»; логічного замкненого ланцюга, жоден із складових якого не може функціонувати без трьох інших, а сукупна їхня дія є необхідною умовою для формування картини світу.

Сутність мови як продукту діяльності та феномену діяльності. Комунікаційно-лінгвістична проблематика роботи була намічена та започаткована ще дослідженнями Гумбольдта в галузі мови та писемності, який першим показав суперечливість та єдність мовних конструктів (Кришко, 2013). Адже мову, писемність, шрифт можна розглядати водночас і як продукт діяльності, і як вид самої діяльності. Крім цього, стійкість і мінливість мови та писемності, як єдність протиріччя, тісно пов'язані з розумінням мови як діяльності та як продукту діяльності. Кожна людина вносить свої зміни до знакової системи мови і одночасно сприймає її в готовому вигляді від попередніх поколінь. Отже, мова, як система знаків, постійно мінлива і, водночас, представляє надзвичайно стійкий феномен.

За умов сьогодення мова, а також мовна знакова система – це феномен, який вічно відроджується за певними законами. Сучасне покоління глобалізаційного світу запозичує від попередніх цю знакову систему вже в готовому вигляді, як результат і продукт діяльності певного етносу, у всіх його проявах: технічному, технологічному, соціально-економічному, культурному та екологічному. І в цих готових формах міститься все для її оновлення, еволюції та вічного руху в результаті творчості (Євграфова, 2007).

Природна знакова система є відображенням індивідуального та колективного у житті етносу. Відомо, що мова належить завжди цілому етносу, але в той же час залишається

творінням окремих осіб, оскільки мова живе та відтворюється лише на вустах окремих людей. Оскільки говорять лише окремі суб'єкти, то мова – творіння індивідів. І, водночас, створенню та розвитку знакової системи мови, як творінню народу, передують витвори окремих індивідумів. Мова у цій системі проявляє світогляд окремої людини, але одночасно індивід завжди представляє соціум, до якого належить, його характерні особливості.

Отже, мова своєю знаковою системою позиціонує діяльність; завжди передбачає того, хто говорить, і того, хто слухає, як у взаємопов'язаних потоках інформації, що уособлюють комунікацію.

Мова і комунікація як динамічна, постійно змінна, мінлива система. Мовна природна знакова система – це внутрішньо взаємопов'язаний цілісний організм, який складається із дрібних елементів, з'єднаних тим чи іншим чином; це певна система, сукупність численних фактів, що реалізуються у вигляді окремих актів мовної діяльності. У цій системі немає нічого поодинокого, кожен її елемент поводить себе лише як частина цілого. В ході комунікації мова встановлює лише регулюючі схеми, надаючи можливості їхнього індивідуального оформлення особливостям, умінням, творчості мовця.

Звідси виникає проблема розуміння і нерозуміння у мові. Система знакових символів та ступінь розуміння розглядаються авторами і як результат думки, і як форма її народження та діяльності. Сутнісні значення понять набувають своєї остаточної визначеності лише у мові індивіда. Однак у живій мові ніхто не розуміє слів абсолютно у одному і тому ж самому значенні: і той, хто говорить, і слухач можуть сприймати одне і те ж поняття по-різному і вкладати у нього різний, індивідуальний зміст. Тому взаємне розуміння між тими, хто говорить, є в той же час і розбіжністю в трактуванні, що, в свою чергу, відбивається на комунікації і навіть іноді може викликати соціально-політичні протистояння різних етносів.

Насправді індивід нібито асимілюється у суспільстві. Він перебуває у постійному зв'язку із собою подібними. І мова зі своєю природною

знаковою системою по-справжньому може існувати та розвиватися лише у соціумі. І як не може бути повного, абсолютного порозуміння у групі, так і кожне поняття не буває однозначно пов'язаним з певним уявленням. Отже, кожне розуміння за допомогою мови є водночас і нерозумінням.

Мовна знакова система як взаємопов'язаний цілісний організм. Ще у ХІХ столітті позиція, яка базувалася на формальній логіці та стверджувала, що граматичні одиниці (слово, речення) – це лише бліді відображення структури мислення, зазнала активної критики в лінгвістичній науці (Müller, 2009). Проте вважалося, що кожне слово мови відображає певне поняття. Зв'язок між мовою та мисленням прямий і однозначний, а у мові, крім називальних одиниць – слів, існують комунікативні одиниці – речення. Кожне речення мови є висловлення будь-якої думки чи висновку. Вважалося, що логіка для всіх одна, тому і граматики має бути універсальною. Ця позиція і в наші дні переживає новий підйом.

Те, що мова та мислення нерозривно пов'язані один з одним і утворюють тісну єдність, сьогодні не викликає сумнівів у семантичному науковому полі. Цей зв'язок не простий, лінійний, а дуже складний динамічний і суперечливий. Проте мислення зумовлює не тільки мову, а й її різноманітну знакову систему. Хоча знак і ускладнює, у певному сенсі, внутрішню рефлексію, мислення неспроможне від нього відмовитися і протікати без знакового оформлення. Знак мовної системи – це свого роду орган, що створює думку, прагне перетворити звук на висловлювання думки; без знаку неможливе утворення понять; знак є індивідуальна фізіономія поняття та уособлює єдність звуку та поняття. Характер знаків, їхня побудова у мовній системі кожного етносу настільки тісно пов'язані, що їх можна виводити один з іншого.

Конструювання нових знаків – результат безперервної діяльності етносу. Вочевидь ця діяльність і є основою відмінності знаків. З іншого боку, сучасні знакові системи мов, які виникли й склалися, надають зворотний вплив на культуру етносу, на його колективну свідомість, і, можливо,

на загальний духовний розвиток глобального світу. Оскільки колективна свідомість перебуває у постійному розвитку, то й знакова система мови у русі. У цьому ракурсі слід зазначити, що сьогодні ми перебуваємо у часі не лише відмирання деяких знаків старих мовних систем, а й народження нових, пов'язаних із неймовірними темпами комунікативних зв'язків глобального світу. Творчий дух цього процесу невичерпний.

Слід пам'ятати, що у нинішньому суперечливому світі знакова система у вигляді мови може ставати джерелом непорозуміння і конфліктів у суспільстві. Тому таким гострим виявлялось останнім часом мовне питання в Україні.

Оскільки кожна мова зі своєю знаковою системою складається із численних індивідуальних одиниць окремих людей, то в сукупності утворюється своєрідний загальний проміжний мовний світогляд. У кожній мові формується свій погляд на світ і сприйняття людиною навколишньої дійсності, що залежить від особливостей мовних знаків, якими вона користується. Кожна мова описує простір етносу, якому він належить, вийти з якого можна лише шляхом вступу на площу іншого простору, утвореного іншою системою. Цю обставину безумовно слід враховувати в ході розбудови нової соціальної політики України.

Питання знакової системи мови, мислення, культури мають фундаментальне значення в налагодженні соціальної роботи в українському просторі. Мова нерозривно пов'язана з різноманітними сферами національної культури, а, отже, і національними особливостями соціальної поведінки, що особливо чітко простежується в умовах крайнього загострення соціально-політичної ситуації. У такі екстремальні часи національного буття етносу приходять найвище усвідомлення цінності людського життя, відповідальності за нього.

Мовний парадигмальний поворот у національному соціальному дискурсі сучасності підняв на новий рівень усвідомлення значення знака, мови, мислення та культури. Початок третього тисячоліття в Україні ознаменувався ще більш пильним інтересом до цього процесу, який об'єктивно пов'язаний з відродженням української

етнічної культури паралельно з активною міжкультурною комунікацією на загальному глобалізаційному фоні.

Резерви мови і комунікації у проблемі розуміння і нерозуміння у процесі соціальної комунікації. Наявність логічного ланцюга – мова, мислення та культура – є необхідною умовою для формування картини світу. А оскільки така побудова можлива лише за наявності комунікативних відносин між людьми, то провідну культурно-інтегруючу роль у цьому процесі відіграє мова, зокрема, її базова природна знакова система. Дискурс, будучи продуктом культури, сам постає як фактор, який впливає на розвиток та трансляцію культури, оскільки розуміння себе можливе лише через розуміння інших народів.

Сучасний комунікаційний дискурс є необхідною та загальною умовою життєдіяльності людини а також однією з фундаментальних основ існування суспільства. Він здійснюється на міжнаціональному, міжетнічному та інших рівнях, що веде до полілогу культур. Ця тенденція особливо помітна в епоху глобалізації та породжених нею економічних, політичних, екологічних і, як наслідок, валеологічних проблем. Глобалізаційний дискурс, безперечно, сприяє зближенню народів, розмиванню кордонів; найчастіше веде до культурної одноманітності чи верховенства однієї культури над іншими. Однак кожен етнос має своє минуле, традиції, закріплені в мисленні, в його знаковому та мовному відображенні. Втрата будь-якої ланки глобалізаційного дискурсу – це не тільки зникнення слідів історії, способу життя, а й мислення та розвитку людської свідомості та культури в цілому. Руйнування та знищення національного різноманіття веде до культурного зубожіння, тому у сучасному світі дедалі помітнішими стають тенденції боротьби за збереження унікальності національних культур.

Не можна ігнорувати й те, що саме культурне різноманіття дає можливість створювати й поширювати широкий спектр високоякісних творів культури. Важливо, що комунікативна культура передбачає загальне розуміння, єдність світоглядних установок, поглядів щодо ключових політичних, еколого-

економічних міжнародних проблем. І це також необхідно враховувати у структурі соціальної політики України, як нинішньої, так і майбутньої.

Викликає також інтерес глибинна архетонічна залежність процесу глобалізації й стану мови. Очевидно, не можна вважати, що система логічних понять формує фізичну реальність, але вона проектує цю реальність у соціум. Мова є метафізичним кодом позначення та вираження фізичної реальності у свідомості суб'єкта – носія мови. З іншого боку, будучи процесом передусім соціальним, а не фізичним, глобалізація постає стосовно фізичної реальності як явище метафізичне, набуваючи поступово ознак свого роду філософського поняття у певному соціумі, який формується саме мовою. Отже, глобалізація є породженням мови та явищем, насамперед, мовним.

Якщо мова формує у своїх носіїв стандартний модус мислення, а цей модус формує стандартну модель поведінки, то й соціальні процеси формуються саме мовою та виникають усередині мови як метафізичні ідеї, що есплікуються через соціальну реальність у реальність фізичну.

Розглядаючи знакову систему мови як динамічний організм, що, перебуваючи у постійному розвитку, поєднує та залучає до себе полярні протилежності, переконуючись, що її неможливо розчленовувати на механічно поєднані частини або штучні складові; адже вона є природним цілим – матеріально-духовною енергетичною системою кожного етносу.

Часто у наукових лінгвістичних колах, розглядаючи питання знакової системи мови у полі трьох категорій: індивід – етнос – мовний знак, робиться некоректне зіставлення: індивід чи суспільство загалом впливає на мовну знакову систему. Очевидно, що формулювання питання в такому плані не припустиме. І індивід, і етнос у сукупності впливають на мовну систему. Індивіда завжди необхідно розглядати у повній єдності із суспільством.

Отже, можна зробити такі **висновки**.

1. З'ясування сутності мови як продукту діяльності і як самого феномену діяльності

показало, що соціальні політичні, еколого-економічні процеси, а також проблеми, є до певної міри породженнями мовних феноменів. Врахування цих обставин є необхідною умовою розбудови соціальної політики України.

2. Сьогодні можна констатувати, що мовний парадигмальний поворот у національному українському дискурсі підняв на новий рівень усвідомлення значення знака, мови, мислення та культури, ознаменувався пильною увагою до відродження української етнічної культури паралельно з активною міжкультурною комунікацією на загальному глобалізаційному фоні.

3. Сучасні соціолінгвістичні дослідження не дають однозначної картини націоналізації мовної та комунікативної культури за умов світових глобалізаційних процесів. Натомість із упевненістю можна стверджувати, що кожна епоха має свою мову та властиві їй специфічні можливості дискурсу. Тобто мова та мовна комунікація – це одночасно і взаємопов'язаний цілісний організм, і динамічна, постійно змінна, мінлива система, що завжди породжує проблему розуміння. А у періоди, коли руйнується діалог епох, проблема розуміння особливо актуалізується, що спостерігається під час глобалізації й що ми маємо сьогодні.

4. Резерви мови ймовірної мовної комунікації у розв'язанні проблем розуміння і нерозуміння в бутті етносів криються у тісній взаємодії їхніх культур. Комунікативна взаємодія мов і культур веде не лише до інтенсивного інформаційного обміну, що відбувається на етапі глобалізації та інформаційної революції, але й до рівноправного діалогу (полілогу) культур у майбутньому для спільного вирішення глобальних проблем людини на нашій планеті.

Перспектива подальших досліджень вбачається у науковому пошуку та розробці концепції знакових мовних систем у контексті розвитку культури сучасної мовної освіти, естетичного сприйняття мовної символіки, зокрема, відродження національних інтенцій мови.

Література

- Джеймс Лалл. Мас-медіа, комунікація, культура. Глобальний підхід. Київ : Вид-во "К.І.С", 2002. 306 с.
- Євграфова А. О. Гуманітарні ідеї в мовознавстві : еволюція поглядів *Вісник СумДУ. Серія Філологія*. 2007. № 2. С. 107–111.
- Корнєв М.Н., Фомічова В.М. Психологія масової поведінки Київ : Ін-т післядипломної освіти Київ. нац. унту ім. Тараса Шевченка, 2000. 268 с.
- Кришко А. Гумбольдтівська антропоцентрична концепція мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Ч. 2, 2013. 448 с. DOI : <https://doi.org/10.31499/2307-4906.0.2013.197730>
- Леві-Строс К. Первісне мислення / Пер. з фр., вступне слово та прим. С. Йосипенка. Київ : Укр. Центр духовної культури, 2000. 321 с.
- Лещук Г. В. Ненасильницька комунікація як механізм ефективної міжособистісної взаємодії у соціономічних професіях. *Науковий журнал Хортицької національної академії (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2022. Вип. 2(7). С. 176–182. DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-16>
- Лук'янець Т. І. Маркетингова політика комунікацій: навч. Посібник, Київ : КНЕУ, 2000. 380 с.
- М'язова І. Ю. Особливості тлумачення поняття «міжкультурна комунікація» *Філософські проблеми гуманітарних наук*. 2006. № 8. С. 108–113
- Малиновський Б. Магія, наука і релігія. Київ : Академічний проект, 2016. 387 с.
- Мамедова А. Б. Язык, мышление и культура в мировоззренческом смысле. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. Том 33 (72) № 1 Ч. 2. 2022. С. 19–25. DOI : <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2022.1-2/04>
- Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація. Навчальний посібник. Київ : Академія, 2012. 288 с.
- Набруско В. І. Формування громадської думки в умовах легітимації політичної влади (масовокомунікативний вимір). Дис. ...канд. політ. наук. / Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка; Інститут журналістики. Київ, 2007. 306 с.
- Павлюк Л. Знак, символ, міф у масовій комунікації. Львів : ПАІС, 2006. 120 с.
- Різун В. В. Теорія масової комунікації : підруч. для студ. галузі 0303 «Журналістика та інформація». Київ : Просвіта, 2008. 260 с.
- Юнг Карл Густав. Людина та її символи. Київ : Центр навчальної літератури, 2022. 608 с.
- Юрченко Л. І., Коршунова І. П. Екологічні комунікації в контексті української екологічної культури *UKRAINICA VIII. Soucasna ukrajnistika. Problemy jazyka, literatury a kulturu*. / Sbornik. Olomouc 2016. С. 215–221
- Haun D. B. M., Rapold C., Janzen G., Levinson S. C. Plasticity of human spatial cognition: Spatial language and cognition covary across cultures : *Cognition* 119, 2011. P. 70–80.
- Humboldt Wilhelm Language and Culture Philosophy. Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2022. URL : <https://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-humboldt/>
- Müller F. M. Lectures on the Science of Language Delivered at the Royal Institution of Great Britain in ... 1861 [and 1863]: (V.1) 1823–1900 : Cornell University Library, 2009, 462 p.
- Sapir E., Whorf B.L. Linguistic Relativity Linguistic Diversity and Modern Thought : Publisher Cambridge University Press. 2010, 306 p., P. 133–153
- Whorf B. Language, thought, and reality / Selected writings, Cambridge, MA : MIT Press : 2012. 448 p. URL : <https://www.jstor.org/stable>.
- Wierzbicka, A. Imprisoned in English: The hazards of English as a default language. Oxford, UK : Oxford University Press. 2014. 304 p.

References

- Evgrafova, A. O. (2007). Humanitarian ideas in mental science: the evolution of a glance. *Bulletin of Sumy State University. Series Philology*. Iss. 2. 107–111 (ukr).
- Haun, D. B. M., C. Rapold, G. Janzen & S. C. Levinson. (2011). Plasticity of human spatial cognition: Spatial language and cognition covary across cultures : *Cognition* 119, 70 – 80 (eng).
- Humboldt, Wilhelm (2022). Language and Culture Philosophy. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, - <https://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-humboldt/> (eng).
- James, Lall. (2002). Mass media, communication, culture. Global approach. : «K.I.S. Publication» (ukr).
- Jung, Carl Gustav (2022). People and their symbols : Center of Educational Literature (ukr).
- Korniev, M. N. & Fomichova, V. M. (2000). Psychology of mass behavior : Institute of Postgraduate Education. Taras Shevchenko National University of Kyiv (ukr).
- Kryshko, A. (2013). Humboldt anthropocentric conception of language. *Collection of Scientific Works of Uman State Pedagogical University*. Part 2, <https://doi.org/10.31499/2307-4906.0.2013.197730> (ukr).
- Leshchuk, H. (2022). Nonviolent communication as a mechanism of effective interpersonal interaction in socioeconomic professions. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy of Zaporizhzhia Regional Council, Iss. 2(7). 176–182. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-16> (ukr).
- Levi-Stros, K. (2000). Primitive thinking / Translation from French, Introduction by S. Yosypenko : Ukraine Center of Spiritual Culture (ukr).
- Malynovskiy, B. (2016). Magic, science and religion : Akademichnyi Proekt Publishing (ukr).
- Mamedova, A. B. Language, thinking and culture in the ideological sense. *Scientific Notes of V.I. Vernadsky Taurida National University. Series Philology. Journalism*. Vol. 33 (72) Iss. 1. Part 2, 2022. 19–25 <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2022.1-2/04> (rus).
- Manakin, V. M. (2012). Language and intercultural communication. Manual : Akademia (ukr).
- Miazova, I. Yu. (2006). Features of the interpretation of the concept of "intercultural communication. *Philosophic Problems of the Humanities*. № 8.108–113 (ukr).
- Müller, F. M. (2009). Lectures on the Science of Language Delivered at the Royal Institution of Great Britain in ... 1861 [and 1863]: (V.1) 1823–1900 : Cornell University Library (eng).
- Nabusko, V. I. (2007). Formation of public opinion in the context of legitimization of political power (mass communication dimension). Scientific work for obtaining the scientific degree of Candidate of Political Sciences. / Taras Shevchenko National University of Kyiv; Institute of Journalism (ukr).
- Pavliuk, L. (2006). Sign, symbol, myth in mass communication : PAIS (ukr).
- Rizun, V. V. (2008). Theory of mass communication: manual for students specialty 0303 «Journalism and Information» : Prosvita (ukr).
- Sapir, E. & Whorf, B. L. (2010). Linguistic Relativity Linguistic Diversity and Modern Thought : Publisher Cambridge University Press. 133–153 (eng).
- Whorf, B. (2012). Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press <https://www.jstor.org/stable> (eng).
- Wierzbicka, A. (2014). Imprisoned in English: The hazards of English as a default language. Oxford, UK : Oxford University Press (eng).
- Yurchenko, L. I. & Korshunova, I. P. (2016). Environmental communications in the context of Ukrainian ecological culture / *UKRAINICA VIII. Contemporary Ukrainian Studies. Problems of language, literature and culture. Collection of works / Česká republika* : Olomouc, 215–221 (ukr).

THE CULTURAL AND INTEGRATIVE ROLE OF THE SYMBOLIC SYSTEM OF LANGUAGE AND COMMUNICATION IN DETERMINING THE SOCIAL POLICY OF UKRAINE: INTERDISCIPLINARY GLOBALIZATION DISCOURSE

Liybov Yurchenko, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines, National University of Civil Defence of Ukraine, Kharkiv, Ukraine, e-mail : 7733153@ukr.net

Liudmyla Hontarenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines, National University of Civil Defence of Ukraine, Kharkiv, Ukraine, e-mail : lgontarenko910@gmail.com

The relevance of the review study arises due to the need to understand the role of language communication in the era of globalization against the background of world economic, socio-political and environmental crises, when a new linguistic picture of the world, a new person and a new quality of life are being formed. In the process of research, we came to the conclusions that (1) clarifying the essence of language as a product of activity, and as the phenomenon of activity itself, showed that social political, ecological and economic processes, as well as problems are to a certain extent the products of linguistic phenomena. Taking these circumstances into account is a necessary condition for the development of Ukraine's social policy. (2) Today, it can be stated that the linguistic paradigmatic turn in the national Ukrainian discourse raised awareness of the importance of sign, language, thinking and culture to a new level, marked by close attention to the revival of Ukrainian ethnic culture in parallel with active intercultural communication against the general background of globalization. (3). Modern sociolinguistic research does not provide a clear picture of the nationalization of linguistic and communicative culture under the conditions of world globalization processes. Instead, it is safe to say that each epoch has its own language and its own specific possibilities of discourse. That is, language and language communication are both an interconnected whole organism and a dynamic, constantly changing, variable system that always creates a problem of understanding. And in periods when the dialogue of eras is destroyed, the problem of understanding is especially relevant, which is observed during globalization that we experience today. (4). Language reserve of probable language communication in solving the problems of understanding and misunderstanding in the existence of ethnic groups consist in the close interaction of their cultures. Communicative interaction of languages and cultures leads not only to intensive information exchange, which occurs at the stage of globalization and the information revolution, but also to an equal dialogue (polylogue) of cultures in the future to jointly solve global human problems on our planet.

Keywords: signlanguage system, information, communication, globalization discourse, linguistic-philosophical concept, thinking.

Авторський внесок кожного із співавторів: Юрченко Л. І. – 50 %; Гонтаренко Л. О. – 50 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 31.03.2023

Унікальність тексту 95,6 % (Unicheck ID1015700013)

© Юрченко Любов Іванівна, Гонтаренко Людмила Олександрівна, 2023



Шановні колеги!

Запрошуємо всіх бажаючих до співробітництва з виданням «Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy»

(Серія: Педагогіка. Соціальна робота)

Науковий журнал заснований в 2019 році (**Серія КВ № 24104-13944P**). Його метою є висвітлення та оприлюднення результатів актуальних наукових досліджень в галузі педагогіки та соціальної роботи.

Dear colleagues!

We invite authors to cooperate with our Scientific Journal of Khortytsia National Academy

(Series: Pedagogy. Social Work).

The journal was founded in 2019 (**KB № 24104-13944P**). The purpose of the journal is to cover and publish results of current scientific research in the field of pedagogy and social work.

Тематичні рубрики журналу / Journal sections:

1. Загальна педагогіка та історія педагогіки / General pedagogy and history of pedagogy.
2. Теорія та методика управління освітою / Theory and methodology of educational management.
3. Теорія і методика виховання / Theory and methodology of education.
4. Початкова освіта / Primary education.
5. Середня освіта / Secondary education.
6. Професійна освіта / Vocational education.
7. Спеціальна освіта / Special education.
8. Соціальна робота / Social work.

Мови журналу: українська, англійська.

Journal languages: Ukrainian, English.

Редакційна колегія наукового видання очікує подання матеріалів до випусків

2(9)2023 – до 05.10.2023

1(10)2023 – до 20.02.2024

The editorial board of the scientific edition calls for articles to be published in

Issue 2(9)2023 – till 05.10.2023

Issue 1(10)2024 – till 20.02.2024

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТА ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО НАУКОВОГО ВИДАННЯ

«НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ.

SCIENTIFIC JOURNAL OF KHORTYTSTIA NATIONAL ACADEMY»

(СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА. СОЦІАЛЬНА РОБОТА)

До друку приймаються лише рукописи, які не публікувалися в інших виданнях, а також не знаходяться на стадії розгляду в інших наукових виданнях. Матеріали, які не відповідають тематиці журналу, а також вимогам до змісту та оформлення наукової статті не оприлюднюються.

Увага! Усі статті проходять подвійне сліпе рецензування експертами з числа редакційної колегії журналу та зовнішніх експертів. Рецензування статті триває не менше десяти робочих днів. Після рецензування автору повідомляється про його результати (прийняття, потреба у доопрацюванні, відмова).

ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Обсяг статті: від 12 до 40 сторінок формату А4. Шрифт: Times New Roman, 14 пт. Міжрядковий інтервал: текст статті – 1,5; інше (*інформація про автора, анотації, література*) – 1,0. Абзацний відступ 12 мм; вирівнювання – по ширині. Поля: верхнє, нижнє, ліве – 20 мм, праве – 10 мм. Рядки без переносів.

Використання знаків та символів:

Тире «–», апостроф «'», лапки «», нумерація «1.», для нерозривних пробілів Ctrl + Shift + пробіл.

Мова статті: українська, англійська

СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ СТАТТІ

Індекс УДК (у першому рядку зліва, без абзацного відступу)

Ім'я, по-батькові, прізвище автора (авторів) (у наступному рядку, справа);

ORCID iD (персональний код, який, за відсутності, можна отримати за посиланням: <https://orcid.org/register>).

Інформація про автора: науковий ступінь, вчене звання, посада, назва установи (у називному відмінку), місто, країна, e-mail.

Назва статті мовою статті.

Текст **анотації** (без слова «анотація») та **ключові слова** (розпочинаються словосполученням «*Ключові слова*», яке виділяють курсивом. Подаються 5-10 ключових слів) мовою статті.

Вступ з обов'язковим висвітленням актуальності дослідження та невирішеної раніше частини загальної проблеми; аналізом останніх досліджень і публікацій (**у статті має бути представлений якісний аналіз літературних джерел із проблеми, не можна перераховувати прізвища авторів, які вивчали питання, що досліджується**).

Мета / цілі, завдання статті.

Методи (їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання)

Текст статті (може бути поданий із підзаголовками до структурних елементів, але не більше 5).

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Література. References.

Назва статті, ім'я та прізвище автора, інформація про автора, текст **анотації та ключові слова не мовою статті.**

Авторський внесок кожного із співавторів (якщо більше, ніж 1 автор у статті). Приклад:

1) авторський внесок: Коваленко О. В. – 50 %, Мартинюк О. С. – 50%; або 2) авторський внесок: Григорчук І. П. – 40 %, Коваль З. С. – 30 %, Пасічник М. М. – 30 %.

Дата подання статті.

ВИМОГИ ДО ОКРЕМИХ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ СТАТТІ

Анотації

– для статей українською мовою подається анотація українською мовою (500-1000 знаків), а також англійською мовою (2000-2200 знаків);

– для статей англійською мовою подається анотація англійською мовою (500-1000 знаків), а також українською мовою (2000-2200 знаків).

Вимоги до написання анотації: інформативність (анотація має бути конкретною та не містити загальні фрази), змістовність (анотація має відображати мету, зміст, основні результати та висновки дослідження), структурність (анотація повинна відповідати логіці опису результатів дослідження). Якість

перекладу українською, російською та англійською має відповідати літературним нормам для кожної з цих мов.

Текст статті повинен відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р.

№ 7-05/1 та містити такі ключові складові:

– постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій з тієї проблеми, котрій присвячується запропонована стаття та на які спирається автор;

– формулювання мети статті (постановка проблеми);

– виклад основного матеріалу статті може включати опис методології дослідження, аналіз емпіричних результатів, ретроспективний аналіз зазначеної проблеми тощо;

– висновки і перспективи подальшого розгортання дослідження за представленим напрямком.

Оформлення посилань на літературу в тексті статті за стилем АПА. Посилання в тексті містить інформацію: прізвище автора (редактора, укладача); рік видання, сторінковий діапазон.

Наприклад:

Справжній гуманізм диктує нам первинні цінності реабілітування людини (Шевцов, 2009).

За А. Шевцовим (2009) первинні цінності реабілітування нам диктує гуманізм.

А. Шевцов звертає нашу увагу на те, що «справжній гуманізм диктує нам первинні цінності реабілітування людини» (Шевцов, 2009, с. 180).

І. Єрмаков, В. Нечипоренко, Д. Пузіков (2011) стверджують: «Розвиток особистості залежить від становлення і розвитку її життєвої компетентності та життєтворчості» (с. 27).

Повторне посилання на те саме джерело (з декількома авторами) оформлюється так:

Розвиток особистості залежить від становлення і розвитку її життєвої компетентності та життєтворчості (І. Єрмаков та ін., 2011).

Якщо 6 та більше авторів, то оформлюється так:

Теорія та практика життєвого проектування саморозвитку особистості... (В. Нечипоренко та ін., 2011, с. 10).

Посилання на роботу без автора оформлюється так:

Згідно з останніми дослідженнями, українська мова посідає визначне місце серед сучасних мов світу (*Українська мова*, 2009, с. 89).

Таблиці та інші нетекстові об'єкти повинні бути пронумеровані та розміщені в середині тексту, в центрі.

Граничні розміри таблиць та малюнків у тексті (104x170) мм, **назву таблиці** розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 8 пт. **Малюнки** виконуються по можливості векторною графікою. **Підпис** розміщувати під малюнком з позначенням «Рис. » та над таблицею з позначкою «Таблиця».

Література. Список посилань під назвою «Література» (розміщується посередині сторінки) подається без нумерації. **Усі посилання зі списку обов'язково мають бути наведені в тексті. Також усі наведені у роботі посилання обов'язково мають бути включені до списку літератури (виключення – неопубліковані матеріали).** Посилання в списку розташовуються в алфавітному порядку прізвищ авторів. Список літератури оформлюється за ДСТУ 8302:2015.

References (оформлюється за стилем АПА). Список літератури під назвою «References» оформлюється англійською мовою. Посилання в списку розташовуються в алфавітному порядку

прізвищ авторів. При оформленні бібліографічних посилань на роботи україномовних та російськомовних авторів (кириличні тексти), рекомендуємо такий варіант структури опису посилання:

- 1) Транслітеровані ПІП автора (-ів).
- 2) Рік видання.
- 3) Переклад назви джерела англійською мовою.
- 4) *(Якщо джерело є частиною книги, періодичного, подовжуваного видання)* Назва видання англійською мовою.
- 5) Назва видавництва англійською мовою.
- 6) Номер журналу, тому, серії.
- 7) Діапазон сторінок.
- 8) Вказівка на мову оригіналу (українська / російська / англійська / польська : ukr / rus / eng / pol)

Рекомендовані он-лайн сервіси для транслітерування кириличних текстів:

– для джерел українською мовою – «словник ЮА» в режимі «Паспортний стандарт»
<http://www.slovnyk.ua/services/translit.php>

**REQUIREMENTS FOR LAYOUT AND SUBMISSION OF ARTICLES PUBLISHED
IN THE SCIENTIFIC JOURNAL OF KHORTYTSIA NATIONAL ACADEMY
(SERIES: PEDAGOGY. SOCIAL WORK)**

In order to submit an article, please email the following set of documents to **ScientificJournal.hna@gmail.com**:

1. Edited **article text** without page numbering which meets the requirements for scientific articles. Please specify the author name(s) in the file name.
2. **Covering letter** that comprises: author's surname, first name, full name of the institution they represent (without abbreviations), position, academic degree and rank, postal address, telephone number(s), e-mail address.

Only the articles that have not been published before are accepted for publication. The articles that do not meet the requirements for their content or layout will not be published. Papers will not be returned to authors.

All articles are subject to double blind peer review. After the review authors are informed of the results (whether their article is accepted, needs revision etc).

GENERAL REQUIREMENTS FOR ARTICLE LAYOUT AND FORMATTING

Article length: 12+ A4 pages Font: Times New Roman, 14 pt

Line spacing: 1.5 lines for the article text; single spacing for other texts (*information about the author, abstract, references*)

Indentation of the first line of the paragraph: 12 mm Alignment: justified

Margins: top, bottom, left – 20 mm, right – 10 mm Line-end hyphenation: no

Symbols and special characters:

En dash (–), straight double quotes ("..."), numbering format "1.", non-breaking space (Ctrl + Shift + Space).

Languages: English, Ukrainian.

STRUCTURAL ELEMENTS

UDC index (first line, on the left, without indentation)

Author name, patronymic, surname (next line, on the right)

ORCID ID (personal code; if you do not have an ORCID account, it can be created here: <https://orcid.org/register>)

Information about the author: academic degree and rank, position, institution, town, country, e-mail address.

Article title in the same language as the article.

Abstract text (without the word 'abstract') and **key words** (5–10 key words introduced by the 'Key words' phase *in italics*) in the same language as the article.

Introduction that presents analysis of recent research and publications, grounds relevance of the research that covers a general issue aspect that has not been studied yet, provides qualitative analysis of available papers on the issue (which mustn't be reduced to a mere list of authors who have looked into the issue under study).

Aim and objectives of the article.

Research methods (their content, characteristics and indicators they identify, units of measurement).

Article's main body (can have up to 3 subheadings for structural elements).

Conclusions and further research areas.

References.

Article title, first name and surname of the author, information about the author, summary and key words **not in the language of the article.**

Contribution of every co-author (if there is more than 1 author). For example: 1) authors' contribution: Kovalenko O. B. – 50%, Martynuk O. C. – 50%; or 2) authors' contribution: Hryhorchuk I. P. – 40%, Koval Z. S. – 30%, Pasichnyk M. M. – 30%.

Article submission date.

REQUIREMENT FOR CERTAIN STRUCTURAL ELEMENTS OF ARTICLES

Abstract and summaries

– For articles in English: an abstract in Ukrainian (2000–2200 characters) and summaries in English (500–1000 characters)

– For articles in Ukrainian: an abstract in English (2000–2200 characters) and summaries in Ukrainian (500–1000 characters)

Abstract text must be clear, concise, informative (it should not contain general words), properly structured (according to the logic of the results description). Abstract should comprise a short review of article content and results obtained. Translation into Ukrainian and Russian must comply with the standards of these languages.

Article text must meet the requirements of the Resolution 7-05/1 of the Presidium of the Higher Attestation Commission of Ukraine of 15.01.03 and comprise the following key elements:

– Problem setting (in general) and its connection with important scientific or practical issues
– Analysis of recent research and publications on the issue the article deals with and research it is based on

– Purpose of the article (problem setting)

– Main body of the article may include the following: research methodology description, analysis of the results obtained, historical analysis of the problem, analysis of theoretical sources considering their ways to solve the problem etc.

– Conclusions and further research areas in line with the study

In-text citations of sources must be arranged according to the international APA guidelines, indicating author (editor/ compiler) surname(s), year of publication, page range.

For example:

True humanism determines primary values of human rehabilitation (Shevtsov, 2009). According to A. Shevtsov (2009), primary values of rehabilitation are determined by humanism.

A. Shevtsov draws our attention to the fact that "true humanism determines primary values of human rehabilitation" (Shevtsov, 2009, p. 180).

I. Yermakov, V. Nechyporenko, D. Puzikov (2011) state: "Personality development depends on the formation and development of their life competencies and life-creation" (p. 27).

Each subsequent mention of a source (with multiple authors) is cited like this:

Personality development depends on the formation and development of life competencies and life-creation (I. Yermakov et al., 2011).

With six or more authors, please cite the first author followed by *et al.* every time:

Theory and practice of life-long planning for personality development... (V. Nechyporenko et al., 2011, p. 10).

Sources without authors are cited like this:

According to recent research, Ukrainian language holds a special place... (Ukrainian language, 2009, p. 89).

Tables and other non-text objects must be numbered and placed in the text, centered. Maximum size of tables and figures is 104x170 mm.

Table title is placed above the table, centered, labeled as *Table*. Minimum font size in tables is 8 pt.

For figures and images, please use vector graphics whenever possible. Figure titles are placed under the figure, centered, labeled as *Fig*.

Reference list (must comply with APA style (see <https://apastyle.apa.org/>)).

All sources from the list must be cited in the text. All citations must be included into the list of references (with the only exception of unpublished works).

Cited sources in Latin characters are arranged in alphabetical order by surname of the first author. When referencing works of Ukrainian or Russian authors (originally written in Cyrillic characters), we recommend the following structure of entries:

1. Transliterated name(s) of the author(s).
2. Year of publication.
3. Title of the reference source in English.
4. (If the source is a part of a book, periodical or continued publication)
Title of the publication in English.
5. Name of the publisher in English.
6. Number of journal issue, volume, series.
7. Page range.
8. Original language (Ukrainian / Polish; ukr / pol)

Recommended online services for transliteration:

For sources in Ukrainian: Slovnyk UA in passport mode (<https://www.slovnyk.ua/translit.php>)

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
SCIENTIFIC JOURNAL OF KHORTYTSIA NATIONAL ACADEMY
(СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА. СОЦІАЛЬНА РОБОТА)**

*Журнал розміщує статті двома мовами: українською та англійською.
Періодичність наукового видання: 2 рази на рік.*

*Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції.
За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори.*

*Літературний редактор (українська мова) – Н. В. Руколянська, к.філол. н.
Літературний редактор (англійська мова) – Б. В. Корнелюк, к.філол. н.
Комп'ютерна верстка та макет – П. В. Демченко.
Дизайн обкладинки – Т. В. Геворкян-Тарасова.*

*Підписано до друку 26.05.23 р.
Формат 60x84/8. Папір офсетний.
Гарнітура Arial Narrow. Друк Riso.
Умов. др. арк. 24,65. Наклад 70 пр.*

*Видавництво комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради
Україна, 69017, м. Запоріжжя, вул. Наукового містечка, 59.
Свідоцтво: ДК №7031 від 27.12.2019 р. тел./факс: (061)283-20-01, (061)283-20-05.
E-mail: p26052017@gmail.com E-mail: info@khnnra.zp.ua
Сайт: khnnra.edu.ua*

Усі права захищені. Повний або частковий передрук дозволено лише за згодою авторів і редакції.
При передрукуванні обов'язковим є посилання на наукове видання
«Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy»
(Серія: Педагогіка. Соціальна робота).

Для записів