

Київський університет імені Бориса Грінченка

ISSN 2311-2409 (Print)

ISSN 2412-2009 (Online)

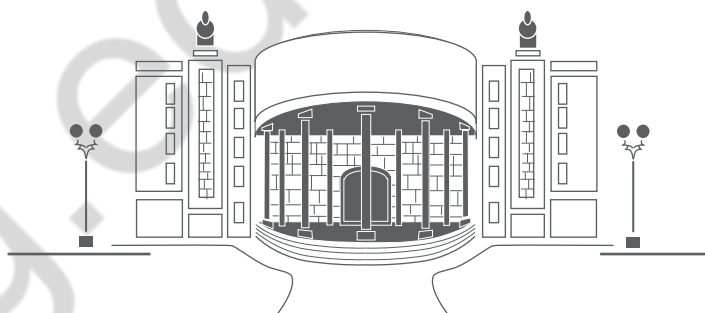
DOI: 10.28925/2311-2409.2023.39

Педагогічна ОСВІТА: *теорія і практика*

Pedagogical Education:
Theory and Practice

Психологія
Педагогіка

Psychology
Pedagogy



Збірник
наукових праць

№ 39 (1) • 2023

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

The year of foundation — 2001
Frequency: semi-annual

Київ • 2023

ЗАСНОВНИК

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Педагогічна освіта: теорія і практика Психологія. Педагогіка

Науковий журнал

№ 39 (1) 2023

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
КВ № 19961-9761 ПР,

видане Державною реєстраційною службою України
28.05.2016 р. (перереєстрація)

Січень — червень

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

Наукове фахове видання «Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка» включено до переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»), у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук і доктора філософії (PhD) зі спеціальностей: 011 — «Освітні, педагогічні науки»; 012 — «Дошкільна освіта»; 013 — «Початкова освіта»; 015 — «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 р. № 886); 053 — «Психологічні науки» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 26.11.2020 р. № 1471)

Журнал індексується
в міжнародних бібліографічних базах
Google Scholar, ResearchBible, Index Copernicus

Журнал підтримує політику відкритого доступу

Рекомендовано до друку Вченою радою
Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 4 від 25.05.2023 р.)

У журналі публікуються розвідки, присвячені актуальним проблемам педагогіки і психології; результати фахових, теоретичних й експериментальних досліджень психологічної і педагогічної галузей освітянського напрямку наукового знання та методичного забезпечення педагогічного процесу за результатами наукових пошуків.

URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal>

ISSN 2311-2409 (Print)
ISSN 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2023.39

Головна редакторка:

Паламар Світлана Павлівна,
кандидатка педагогічних наук,
старша наукова співробітниця (Україна).

Заступниця головної редакторки:

Хоружа Людмила Леонідівна,
докторка педагогічних наук, професорка (Україна).

Відповідальна секретарка:

Козир Маргарита Валентинівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна).

Технічна секретарка:

Билан Ольга Миколаївна (Україна).

Редакційна колегія:

Ляпунова Валентина Анатоліївна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Зданевич Лариса Володимирівна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Нежива Людмила Львівна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Котенко Ольга Володимирівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Кизенко Василь Іванович,
кандидат педагогічних наук (Україна)
Варченко-Троценко Лілія Олександрівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Вембер Вікторія Павлівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Савенкова Ірина Іванівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Скрипник Тетяна Вікторівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Сергеєнкова Оксана Павлівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Лозова Ольга Миколаївна,
докторка психологічних наук (Україна).

Іноземні члени редакційної колегії:

Смирнова-Трибульська Євгенія
(*Styrnova-Trybulska Eugenia*),
докторка габілітована (Республіка Польща);
Малах Йозеф (*Malach Josef*),
доктор педагогічних наук (Чеська Республіка);
Пападопулос Ісаак М. (*Papadopoulos Isaak M.*),
доктор філософії, доцент з прикладної лінгвістики
та навчання мов. (Республіка Кіпр).

FOUNDER

BORYS GRINCHENKO
KYIV UNIVERSITY

**Pedagogical Education: Theory and Practice
Psychology. Pedagogy**

Scientific Journal

№ 39 (1) 2023

January — June

Certificate of State Registration of Printed Mass Media
KV № 19961-9761 PR,
issued by the State Registration Service of Ukraine
28.05.2016
(re-registration)

The year of foundation: 2001
Frequency: semi-annual

Scientific professional publication “**Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy**” is included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine (Category “B”), in which the results of dissertations for the degree of Doctor of Science and Doctor of Philosophy (PhD) can be published in the following specialties: 011 — “Educational, Pedagogical Sciences”; Preschool Education”; 013 — “Primary Education”; 015 — “Professional Education (by specializations)” (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 dated 02.07.2020); 053 — “Psychological Sciences” (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1471 dated 26.11.2020)

The journal is indexed
in international bibliographic databases Google Scholar,
Research Bible, Index Copernicus

The journal supports open access policy

Recommended for publication by the Academic Council
of Borys Grinchenko Kyiv University
(*Rec. No 4 dated 25.05.2023*)

The journal publishes findings on current issues of pedagogy and psychology; results of professional, theoretical and experimental research on psychological and pedagogical branches of educational direction of scientific knowledge and methodical maintenance of pedagogical process, according to the results of scientific researches.

URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal>

ISSN 2311-2409 (Print)
ISSN 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2023.39

Chief Editor:

Palamar Svitlana,
PhD in Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow
(Ukraine).

Deputy Chief Editor:

Khoruzha Lyudmyla,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine).

Executive Secretary:

Kozyr Margaryta,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine).

Technical Secretary:

Bylan Olga (Ukraine).

Editorial Board:

Lyapunova Valentina,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Zdanevych Larysa,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Nezhyva Lyudmyla,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Kotenko Olga,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Kyzenko Vasyl,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Varchenko-Trotsenko Lilia,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Wember Victoria,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Savenkova Iryna,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);
Skrypnyk Tetyana,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);
Sergeenkova Oksana,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);
Lozova Olga,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine).

Foreign members of Editorial Board:

Smyrnova-Trybulska Eugenia,
Doctor Habilitat (Republic of Poland);
Malach Josef,
Doctor of Pedagogical Sciences (Czech Republic);
Papadopoulos Isaak M.,
PhD, Assistant Professor of Applied Linguistics
and Language Teaching (Republic of Cyprus).

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<i>Хоружа Л.</i> Освітологічні витоки становлення ціннісної парадигми сучасної педагогіки	6
<i>Желанова В.</i> Модель інноваційної особистості: структурно-динамічний підхід	12
<i>Леонтьєва І.</i> Концептуальні засади екосистеми сучасної педагогічної освіти	19
<i>Ліннік О.</i> Змішане навчання як стратегія адаптації освітнього процесу в школі до війни	25

РОЗДІЛ II ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

<i>Papadopoulou I., Kosharna N.</i> Bilingual young learners “read” their picturebooks: a multidimensional research in greece	33
<i>Rudnik Yu.</i> The specifics of teacher students training to the use of immersive technologies in foreign language teaching	40
<i>Sokolovska S.</i> Using metaphorical associative images for improving efficiency of English language classes in higher education institutions	45

РОЗДІЛ III ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

<i>Паламар С., Нежива Л.</i> Застосування ІК-технологій у контексті формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів	51
<i>Пономаренко Т., Науменко М.</i> Формування комунікативної компетентності в дітей шостого року життя у проектній діяльності	59
<i>Бурко О., Василенко І.</i> Підготовка майбутніх учителів до роботи з фразеологізмами на уроках української мови в початковій школі	67
<i>Козир М., Іващенко А.</i> Цифрові технології як інструмент консультативної діяльності в освіті дорослих	73
<i>Головатенко Т.</i> Реалізація принципів травма-інформованого середовища на уроках англійської мови у початкових класах: метааналіз зарубіжних практик	80

РОЗДІЛ IV ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

<i>Коханова О., Бурячок Є.</i> Гендерні стереотипи: сутність, види та вплив на самореалізацію жінок різного віку	87
---	----

РОЗДІЛ V НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

<i>Корня П.</i> Використання цифрових технологій для розвитку дітей з аутизмом	94
---	----

CONTENTS

CHAPTER I THEORETICAL FUNDAMENTALS OF MODERN PEDAGOGY DEVELOPMENT

<i>Khoruzha L.</i> Educological origins of establishing the value paradigm of modern pedagogy.	6
<i>Zhelanova V.</i> Model of innovative personality: structural and dynamic approach.	12
<i>Leontyeva I.</i> Conceptual foundations of the ecosystem of modern pedagogical education.	19
<i>Linnik O.</i> Blended learning as a strategy for the adaptation of the educational process in the school before the war.	25

CHAPTER II EUROPEAN SCIENTIFIC STUDIES

<i>Papadopoulos I., Kosharna N.</i> Bilingual young learners “read” their picturebooks: a multidimensional research in greece.	33
<i>Rudnik Yu.</i> The specifics of teacher students training to the use of immersive technologies in foreign language teaching.	40
<i>Sokolovska S.</i> Using metaphorical associative images for improving efficiency of English language classes in higher education institutions.	45

CHAPTER III APPLIED ASPECTS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE

<i>Palamar S., Nezhyva L.</i> Application of ic technologies (ict) in the context of formation of subject-methodical competence of future primary school teachers.	51
<i>Ponomarenko T., Naumenko M.</i> Formation of communicative competence in children of the sixth year of life in project activities	59
<i>Burko O., Vasylenko I.</i> Education of future teachers to work with phraseology at Ukrainian language lessons in primary school.	67
<i>Kozyr M., Ivaschenko A.</i> Digital technologies as a tool of consulting activities in adult education	73
<i>Golovatenko T.</i> Implementation of the principles of a trauma-informed environment in English lessons in elementary grades: a meta-analysis of foreign practices.	80

CHAPTER IV PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENCE

<i>Kokhanova O., Buryachok E.</i> Gender stereotypes: essence, types and influence on self-realization of women of different ages.	87
---	----

CHAPTER V SCIENTIFIC EXPLORATION OF YOUNG SCIENTISTS

<i>Kornya P.</i> Using digital technologies for the development of children with autism	94
--	----

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.09:[37:001.31]

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.391>

Л. Хоружа,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
l.khoruzha@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-4405-4847

ОСВІТОЛОГІЧНІ ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНОЇ ПАРАДИГМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Анотація. У статті проаналізовано аксіологічні контексти розвитку сучасної педагогіки, розглядаються освітологічні основи реалізації цього процесу. Визначення ціннісних парадигм у педагогіці детермінується її трансгресивним характером у період змін. Зазначено, що в освітологічному доробку В. Огнев'юка, містяться цінності сталого людського розвитку суспільства, які є важливими для забезпечення функціонування освіти та педагогіки в умовах сьогодення: політико-правові (демократія, справедливість); культурні (свобода, творчість, спілкування, діяльність); моральні (щастя, добро, обов'язок, відповідальність, совість, гідність, честь); національні (державність, традиції, мова). Наведено міркування вченого щодо створення ціннісно-орієнтованого середовища, яке спряє розвитку і формуванню цих цінностей. У статті подано окремі результати опитування студентів щодо оцінки сформованості провідних цінностей на особистісному та суспільному рівнях. Визначено та структурировано цінності, які є важливими для забезпечення розвитку сучасної людини, освіти і сталого суспільства, дозволяють окреслити інваріантні та варіативні аксіологічні орієнтири в педагогіці, спрямувати її теорію та практику у конструктивне русло, розробити нові освітні методи і технології. Акцентовано увагу на тому, що витоки ціннісної парадигми сучасної педагогіки мають освітологічну основу. Цей факт уможливує інтеграцію усіх напрямів наукових досліджень в осмисленні нових теоретичних і практичних аспектів педагогіки як сфери соціального, цивілізаційного творення людини і суспільства. Зроблено висновок щодо посилення ролі сучасної педагогіки у її ціннісно зорієнтованому вимірі на різних рівнях: нормативному, теоретичному та діяльнісному.

Ключові слова: цінності, освітологія, парадигма, трансгресивна педагогіка, ціннісно-орієнтоване середовище, аксіологічні домінанти.

© Хоружа Л., 2023

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

Вступ. Освітологічний контекст вивчення педагогічної науки у сучасних складних умовах життя дозволяє розглянути її крізь призму єдності різних чинників впливу: політичних, соціальних, економічних, правових тощо. Адже, сьогодні ці впливи змінюють у педагогіці як теоретичне, так і технологічне забезпечення, актуалізують пошук нових педагогічних форм і методів

навчання в умовах воєнного часу. При цьому незмінним залишається загальне покликання педагогіки: допомогти людині осмислити себе у житті, запустити у дію найпотужніші механізми особистісного розвитку: саморозвиток, самореалізацію, самовизначення. Саме завдяки цим механізмам розширюються межі моральної, соціальної та професійної сфер життєдіяльності особистості.

Зважаючи на те, що «освітологія постала внаслідок необхідності об'єктивізації на філософському, загальнонауковому, конкретно науковому й технологічному рівнях складного й комплексного процесу функціонування сучасної сфери освіти», системоутворювальним стрижнем її були і залишаються цінності, які є важливими для людського буття та визначальним у ставленні особистості до дійсності. Відтак ціннісна парадигма сучасної педагогіки визначає її місце серед інших наук, які виконують функцію людинотворення. (Сисоєва С., 2014). Про це неодноразово говорив В.О.Огнев'юк, зазначаючи, що формування цілісного уявлення про феномен освіти неможливе без визначення її ціннісних передумов (Огнев'юк В., 2003.) Відтак, педагогіка — це процес освоєння цінностей, їхня інтеріоризація особистістю, а з часом і екстеріоризація у житті та практичній діяльності.

У сучасному глобалізованому світі, потреби в інтелектуальному, духовно-культурному відтворенні суспільства сама освіта виступає базовою цінністю. Педагогіка, забезпечуючи реалізацію освітнього процесу, через педагогічний зміст та інструментарій, забезпечує опанування цієї цінності. В результаті, саме через особистість, освіта стає цінністю держави та суспільства. Однак, визначаючи провідну роль педагогіки в ціннісному творенні людини, слід звернути увагу на те, що існує як *формальний*, так і *реальний* стан розвитку педагогіки. Формальна характеристика відображає ситуацію, яка склалася у педагогічній науці. Адже, сьогодні вона переживає дуже складний етап свого розвитку. З одного боку, йдуть процеси реформування в освіті, будуються нові моделі учня, педагога, розробляються стратегії навчання в умовах воєнного стану, організації змішаного формату тощо, а з іншого, в умовах невизначеності воєнного часу відчувається відсутність певної ціннісної стабільності, розгубленість усіх суб'єктів освітнього процесу, складність впровадження нововведень і трансформацій. В.О. Огнев'юк, оцінюючи інші проблеми в освіті зазначав, що « за відсутності відповідного середовища, в якому культивуються цінності, освіта не може реалізувати свою місію» (Огнев'юк В.,2008). Відтак, у зазначених вище умовах нагальним є вдосконалення цього середовища, в якому культивується освіта як державна, суспільна і особистісна цінність.

Реальний стан здатен фіксувати створення додаткових умов, які стимулюють розвиток і зміни. Особливості змішаного навчання, використання нових інформаційних технологій, трансформація цілей і завдань, змісту і технологій у цих складних умовах підштовхують педагогіку до інноваційного, постмодерного її розвитку. Деякі дослідники характеризують цей період як трансгресію (межа між можливим і неможли-

вим). Тому, в цих умовах можна назвати педагогіку трансгресивною, де розвиток людини, як вже зазначалось, детермінується не тільки трьома компонентами, взаємопов'язаними між собою: дія, особистість та середовище, а й психологічними механізмами трансгресії. Вони виступають як функція мотиваційних процесів, що здатне забезпечувати поштовх до дії; визначати готовність людини витратити необхідну енергію до досягнення цілі; задають загальний напрямок пошуку цінностей; підтримують дію, впливаючи на її тривалість (Свириденко Д., 2014).

Розгляд педагогіки у контексті освітології дає можливість погодитись із висновком, який В.О.Огнев'юк робить, осмислюючи факт кризи в освіті. Вчений стверджував, що ця криза має цивілізаційний характер та спонукає до формування нової філософії, нових ідеалів, а відповідно і цінностей (Огнев'юк В.,2003.)

Таким ціннісним орієнтиром для розвитку вітчизняної освіти і педагогіки є цінності системи освіти європейських країн і розвитку європейського співтовариства. Відомо, що країни Європи спираються на ліберальні цінності. Серед цих цінностей, в першу чергу є ті, які визначають суспільний розвиток: демократія (участь громадян у житті суспільства; демократична політика; демократичне суспільство), толерантність (толерантні особисті стосунки; толерантність до різних соціальних та культурних груп; інклюзивне суспільство), національна й міжнародна орієнтація, рівність для всіх людей, недискримінація, представництво та верховенство права, людська гідність, права людини, солідарність, свобода, гуманізм, міжособистісні стосунки, мир і міжнародне взаєморозуміння, міжкультурна освіта, екологічна обізнаність тощо (Золотухіна С.Н., Іонова О.М., Лупаренко С.Є.,2021).

Саме ці цінності є провідними і у нашій країні, коли українці виборюють демократію, людську гідність, свободу, права людини, воюють, захищаючи від ворогів нашу землю та інше. Будучи патріотом своєї держави, В.О. Огнев'юк, осмислюючи цінності сталого людського розвитку ще у 2003 р., чітко визначав і структурував цінності, які важливі для забезпечення розвитку освіти і сталого суспільства. Серед них визначено:

- політико-правові (демократія, справедливість);
- культурні (свобода, творчість, спілкування, діяльність);
- моральні (щастя, добро, обов'язок, відповідальність, совість, гідність, честь);
- національні (державність, традиції, мова).

Більшість цих цінностей склали основу розвитку Київського університету імені Бориса Грінченка, увійшли у головний регулятивний документ закладу — Кодекс корпоративної культури. В ньому йдеться про те, що взаємини

між усіма суб'єктами освітнього процесу, з діловими партнерами, освітянами м. Києва та столичною громадою мають ґрунтуватися на: дотриманні прав і свобод кожної людини; взаємній довірі; духовності як внутрішньому імперативі освіченої людини ХХІ століття; лідерстві-служінні; професіоналізмі, громадянській ідентичності тощо.

Відтак, будучи ректором Київського університету імені Бориса Грінченка, В.О. Огнев'юк дбав про створення ціннісно-орієнтованого середовища, формування, як він говорив, Грінченківської родини. Адже університет здійснює свій опосередкований вплив на формування особистіно — професійних цінностей студентів і викладачів, об'єднує їх навколо ідей та поставлених цілей. Як стверджував А.О. Вербицький «внутрішній контекст мимоволі накладається на зовнішній контекст та зумовлює особистісний сенс сприйманого» (Вербицький А., 2013. 744 с.). В цих умовах саме за допомогою педагогіки, нових дидактичних форм, традиційних та інноваційних методів і засобів моделюється не тільки предметний зміст, а й відбувається ціннісна професійно-особистісна ідентифікація особистості.

Отже, педагогічні цінності відображають сутнісні вимоги до освітнього процесу та його учасників, результатом чого є особистісні перетворення, привласнення людиною елементів соціального.

Розглядаючи педагогіку кризь призму освітології, її ціннісно-орієнтованої основи, сьогодні через

свій зміст вона репрезентує ті виклики, які стоять перед суспільством у час війни і має орієнтувати людину на розвиток її соціальної та професійної активності, досягнення гуманістичних цілей та ідей. Зазначене, підштовхнуло до проведення опитування студентів Київського університету імені Бориса Грінченка щодо визнання цінностей і норм, можливості їх реалізації у повсякденному житті. Респонденти мали визначити перераховані цінності суспільного життя, які є для людини особистісно визнаними. Студенти мали за 6-бальною шкалою, визначитись у своєму виборі: де 1 — мінімально виражений показник, а 6 — максимально виражений показник.

Наведемо деякі результати цього опитування. Одною з базових цінностей в суспільстві і житті людини є рівність і справедливість. Саме визнання цієї цінності у суспільстві, її реалізація на усіх рівнях його розвитку уможлиблює рівний доступ особистості до освіти, розкриття її потенціалу, досягнення означених цілей і завдань тощо. Результати опитування показані на рис. 1

Аналіз даних на діаграмі засвідчує, що індивідуальний запит студентів на ці цінності є достатньо високим, однак суспільство не здатне у повній мірі забезпечити реалізацію цих цінностей. Такий дисбаланс між суспільством і особистістю впливає на цілісний освітологічний вплив на педагогіку і усіх його суб'єктів. Як зазначалось раніше «Цінність держави завжди характеризується цінністю її громадян. Тому людина, освіта і освічена людина є її аксіологічною домінантою» (Хоружа Л.Л., 2013).

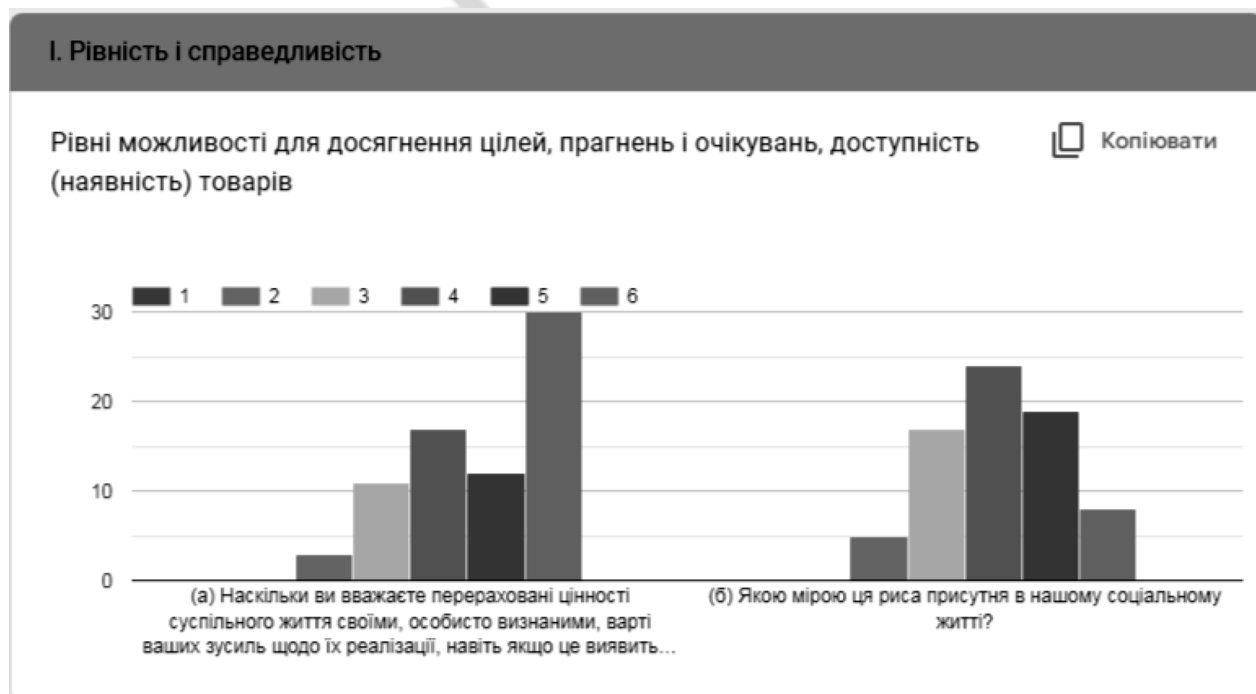


Рис 1. Динаміка сприйняття студентами на особистісному та суспільному рівнях цінностей — рівність та справедливість.

Не менш важливою цінністю для особистості і суспільства є свобода слова. Саме ця цінність є ознакою демократії, способом виявлення власних думок, позиції особистості, впливає на розвиток самоврядування у суспільстві тощо. У дослідженні доведено, що майже 40% студентів сприймають цю цінність як

особистісно визнаною і важливою у житті. Однак у суспільному житті ця цінність не має такого яскравого вираження, що ускладнює її розвиток на особистісному рівні. Динаміка сприйняття студентами цієї цінності на особистісному та суспільному у рівнях показана на *рис.2*.

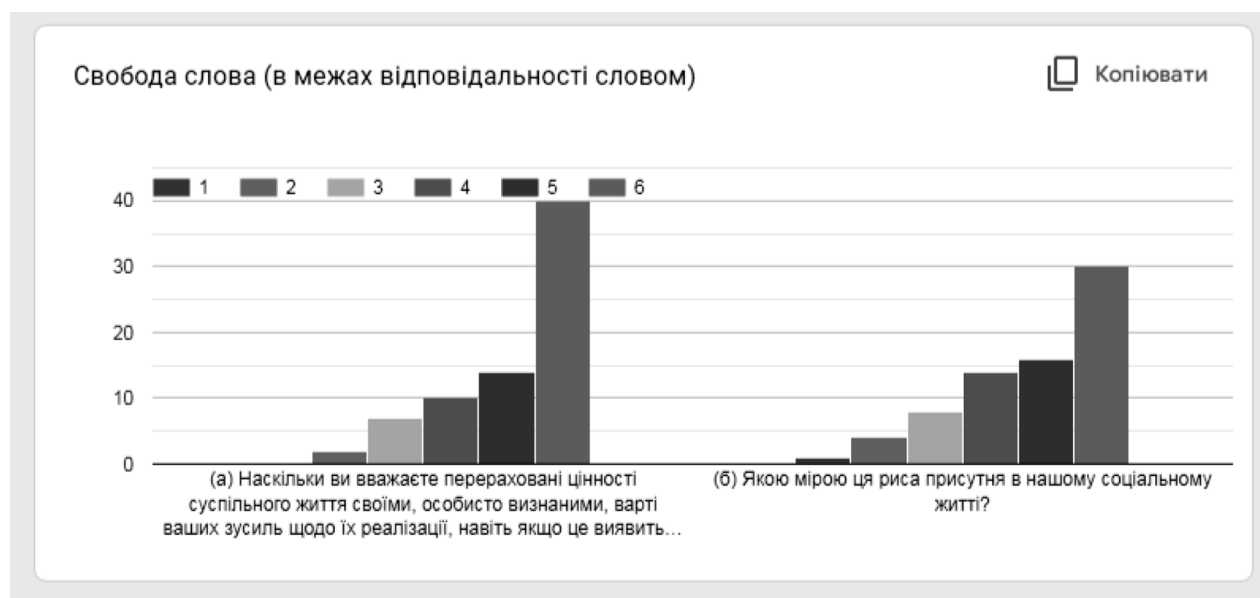


Рис.2 Динаміка сприйняття студентами на особистісному та суспільному рівнях цінності — свобода слова.

Зазначене вище дає підстави зробити висновки щодо посилення ролі сучасної педагогіки у її ціннісно зорієнтованому вимірі. Це може відбуватися, на нашу думку, у трьох вимірах *нормативному* (чіткість і прозорість ціннісної домінанти у різних документах, які регламентують розвиток сфери освіти); *теоретичному* (теоретичні положення, концепції, які побудовані на гуманістичних, культурологічних та аксіологічних засадах); *діяльнісний* (включення студентів в активні соціально-значущі справи та практики, творча інтерпретація на особистісно-соціальному рівні педагогічних теорій і концепцій). Визначені ідеї були більш детально розвинуті автором статті у науковому доробку «Педагогіка вищої школи: сучасні дидактичні стратегії». Важливим у цьому контексті є інваріантні якості освітнього процесу, які включають:

- зв'язок навчального матеріалу з життям, викликами суспільства;
- ціннісно-орієнтований характер навчання;

— спрямованість на розвиток і саморозвиток особистості;

— засвоєння соціального досвіду тощо. (Хоружа Л., 2017).

Висновки. Відтак, витоки ціннісної парадигми сучасної педагогіки мають освітологічну основу, що уможлиблює інтеграцію усіх напрямів наукових досліджень в осмисленні нових теоретичних і практичних аспектів педагогіки як сфери соціального, цивілізаційного творення людини і суспільства. Визначення та структурування цінностей, які важливі для забезпечення розвитку сучасної людини, освіти і сталого суспільства, дозволяють окреслити інваріантні та варіативні аксіологічні орієнтири в педагогіці, спрямувати її теорію та практику у конструктивне русло, розробити нові освітні методи і технології. Зазначене, засвідчує той факт, що у сучасних умовах зростає роль педагогіки у її ціннісно зорієнтованому вимірі на різних її рівнях: нормативному, теоретичному та діяльнісному.

ДЖЕРЕЛА

1. Вербицький А.О. *Крос-культурний контекст освіти та становлення нової педагогічної парадигми*. Освітологія: хрестоматія: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К. : ВП «Едельвейс», 2013. 744 с. С. 685.
2. Золотухіна С.Н., Іонова О.М., Лупаренко С.Є. *Актуальні цінності сучасної Європейської освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 76. Т. 1. С. 42-46.

3. Кодекс корпоративної культури Київського університету імені Бориса Грінченка. https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vdd/documenty/rozdil_1/kodeks_korp_kultury.pdf.
4. Огнев'юк В.О. *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку*. К. : Знання України, 2003. 443 с.
5. Огнев'юк В.О. *Суспільство втрачених цінностей*. Історія, Філософія, Релігієзнавство, 2008. № 3. С.7-10.
6. Свириденко Д. Б. *Потенціал педагогіки трансгресії в епоху глобалізації* / Д. Б. Свириденко // Гілея: науковий вісник, 2014. Вип. 88. С. 132-137. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2014_88_32.
7. Сисоєва С.О. *Порівняльна педагогіка в контексті розвитку освітології*. Освітологія, 2014. № 3. 17-23 с. С. 17.
8. Хоружа Л. *Педагогіка вищої школи: сучасні дидактичні стратегії*. Неперервна професійна освіта: Теорія і практика, 2017. №1-2(50-51). С.7-13.
9. Хоружа Л.Л. *Аксиологічні засади освітології: держава, суспільство і особистість*. Освітологія: хрестоматія: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К. : ВП «Едельвейс», 2013. 744 с. с. 229-233.
10. The EU Values. URL : <https://ec.europa.eu/component-library/eu/about/eu-values/>.

REFERENCES

1. Verbytskyi A.O. (2013) Kros-kulturnyi kontekst osvity ta stanovlennia novoi pedahohichnoi paradyhmy. Osvitohiia: khrestomatiiia: Navch. posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv. — K.: VP «Edelveis», 744 s. S. 685.
2. Zolotukhina S.N., Ionova O.M., Luparenko S.Ie. (2021) Aktualni tsinnosti suchasnoi Yevropeiskoi osvity. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. № 76. T. 1. S. 42-46.
3. Kodeks korporatyvnoi kultury Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka. https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vdd/documenty/rozdil_1/kodeks_korp_kultury.pdf.
4. Ohnev'iuik V.O. (2003) Osvita v systemi tsinnosti staloho liudskoho rozvytku. K.: Znannia Ukrainy. 443 s.
5. Ohnev'iuik V.O. (2008) Suspilstvo vtrachenykh tsinnosti. Istoriia, Filosofiia, Relihiieznnavstvo, № 3. S. 7-10.
6. Svyrydenko D. B. (2014) Potentsial pedahohiky transhresii v epokhu hlobalizatsii / D. B. Svyrydenko // Hileia: naukovyi visnyk,. Vyp. 88. S. 132-137. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2014_88_32.
7. Sysoieva S.O. (2014) Porivnialna pedahohika v konteksti rozvytku osvitohiia. Osvitohiia, № 3. 17-23 s. S. 17.
8. Khoruzha L. (2017) Pedahohika vyshchoi shkoly: suchasni dydaktychni stratehii. Neperervna profesiina osvita: Teoriia i praktyka, № 1-2(50-51). S. 7-13.
9. Khoruzha L.L. (2013) Aksiolohichni zasady osvitohiia: derzhava, suspilstvo i osobystist. Osvitohiia: khrestomatiiia: Navch. posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv. — K.:VP «Edelveis», 744 s. s. 229-233.
10. The EU Values. URL : <https://ec.europa.eu/component-library/eu/about/eu-values/>.

Khoruzha L.

EDUCOLOGICAL ORIGINS OF ESTABLISHING THE VALUE PARADIGM OF MODERN PEDAGOGY

The article analyzes the axiological contexts of developing a modern pedagogy, it considers the educational foundations of implementing this process. The definition of the value paradigms in pedagogy is determined by its transgressive character in the period of change. It is stated that V.O. Ogneviuk`s educological heritage contains the values of sustainable human development of society, which are important for ensuring the functioning of education and pedagogy in today's conditions: political and legal (democracy, justice); cultural (freedom, creativity, communication, activity); moral (happiness, goodness, duty, responsibility, conscience, dignity, honor); national (statehood, traditions, language). It presents the reasoning of the scientist regarding the creation of a value-oriented environment, which will facilitate the development and formation of these values. The article presents separate results of the students` survey about the formation assessment of leading values at the personal and social levels. Attention is focused on the fact that the origins of the value paradigm of modern pedagogy have an educational basis. This fact enables the integration of all directions of scientific research in the understanding of new theoretical and practical aspects of pedagogy as a sphere

of social, civilizational creation of man and society. A conclusion was made regarding strengthening the role of modern pedagogy in its value-oriented dimension at different levels: normative, theoretical, and activity-based.

Keywords: *values, pedagogy, paradigm, transgressive pedagogy, value-oriented environment, axiological dominants.*

Стаття надійшла до редакції: 15.03.2023р.

Прийнято до друку: 29.03.2023р.

kubg.edu.ua

В. Желанова

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультет педагогічної освіти,
Київський університет імені Бориса Грінченка
Бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 Київ,
v.zhelanova@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-9467-1080

МОДЕЛЬ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ: СТРУКТУРНО-ДИНАМІЧНИЙ ПІДХІД

Актуальність поданої статті зумовлена глобалізаційними та євроінтеграційними трансформаціями сучасного суспільства, в якому інноваційність стає суттєвою рисою всіх його сфер, що об'єктивно детермінує необхідність й доцільність інноваційної реформації вищої освіти, як однієї з базових суспільних інституцій, що є площиною формування інноваційної особистості. Метою статті є розроблення моделі інноваційної особистості на засадах позицій структурно-динамічного підходу. Завдання полягають у визначенні сутності та структури інноваційної особистості, динаміки певних компонентів та їх подання у вигляді моделі. Проаналізовано вихідні базові феномени статті, якими є: «інновації», «освітні інновації», «модель». Подано науковий тезаурус проблеми суб'єкта інновацій, представлений такими поняттями, як: «інноватор», «інноваційна особистість», «новаторська особистість», «особистість інноваційного типу», «інноваційно зорієнтована особистість». Розкрито етимологію поняття «інноваційна особистість». Проаналізовано концепції, у яких уперше з'явилось це поняття, а саме: теорія соціальних змін, концепція полярних дихотомій (соціологія змін), теорія дифузії інновацій. Представлено огляд досліджень, що аспектно розглядають проблему інноваційної особистості. Репрезентовано модель інноваційної особистості, що містить інноваційну спрямованість (сукупність мотивів, потреб, цінностей, установок), інноваційно-когнітивний (синтез інноваційного мислення, когнітивного стилю, когнітивної активності, знань), інноваційно-праксіологічний (комплекс умінь та інноваційна поведінка), рефлексивно-прогностичний (інноваційно-рефлексивні якості та інноваційний потенціал) компоненти. Зроблено висновок про те, що інноваційна особистість — це продукт і суб'єкт сучасного інформаційного суспільства. Вона корінним чином відрізняється від особистісних синдромів доінформаційних цивілізацій і є головним ресурсом успіху сучасного суспільства.

Ключові слова: інновації; інноваційна особистість; модель інноваційної особистості; освітні інновації; структурно-динамічний підхід.

© Желанова В., 2023

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах глобалізаційних та євроінтеграційних трансформацій сучасного суспільства, інноваційність стає суттєвою рисою всіх його сфер, що об'єктивно детермінує необхідність й доцільність інноваційної реформації вищої освіти, як однієї з базових суспільних інституцій. Поняття інновації увів до наукового обігу на початку ХХ ст. австрійський, а потім американський учений Йозеф Алоїз Шумпетер (1883 — 1950). У своїй відомій праці «Теорія економічного розвитку» науковець визначив варіатив комбінацій змін у розвитку і визначав інновацією через поняття «здійснення нових комбінацій» (Шумпетер, 2011, с. 19). У зарубіжній інноватиці також спостерігався пріоритет технологізації інноваційних

процесів. При цьому науковці зосереджувались на визначенні шляхів та умов ефективності впровадження новаций, розробці та реалізації креативних інноваційних проєктів, створенні ефективних моделей управління інноваційними закладами освіти, пошуку способів оцінки та експертизи інноваційних програм (Х. Барнет) (Barnett, 1963). Проте вже в другій половині ХХ століття відомий американський соціолог Е. Роджерс в межах обґрунтованої ним теорії дифузії інновацій розробляє типологію суб'єктів інноваційного процесу, що представлена такими типами: 1) інноватори, схильні йти на ризик заради інновацій; 2) ранні споживачі, в цілому приймають інновації без особливих затримок; 3) пізні масові споживачі, представлених в основному скептиками; 4) повільні

та «ті, хто запізнився», які є найчастіше консерваторами (Rogers, 1983). Тобто науковець порушує проблему ролі особистості в інноваційному процесі, а саме відбиває індивідуальні особливості ставлення людей до інновацій, ступінь включення в процес їх упровадження і реалізації. Така позиція є абсолютно логічною. Оскільки інноваційне суспільство потребує інноваційну особистість й очікує від неї інноваційної спрямованості, інноваційної поведінки, діяльності та інших інноваційних якостей, що є надто важливими в умовах глобальної конкуренції. До того ж ця ідея є актуальною й влучною в контексті людиноцентрованих тенденцій сучасного суспільства, коли успіх всіх його сфер корелюється, у першу чергу, з людським ресурсом. Отже є очевидним, що особливій доцільності набуває аспект проблеми інноваційності, пов'язаний з розробкою структури інноваційної особистості й узагальнення її у форматі моделі, що може стати концептуальним орієнтиром в процесі формування інноваційних якостей здобувача освіти в сучасному університеті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Концептуальні положення інноватики обґрунтували й розробили Дж. Бассет, Д. Гамільтон, Е. Роджерс, О. Хомерики. Педагогічний контекст інновацій розкрито в працях І. Зязюна, В. Кременя, О. Савченко. Сутність та структуру інноваційної діяльності розкрито у студіях О. Гончарової, І. Дичківської, О. Пехоти, Г. Тараненко. Аспект інноваційності вищої освіти висвітлено в студіях О. Дубасенюк, І. Леонтьєвої, С. Ніколаєнка, В. Огнев'юка, В. Химинця, Н. Шарати. Специфіку інноваційних освітніх технологій розкрито в працях О. Пометун, С. Сисоевої. Сучасний науковий дискурс особистісного виміру інновацій представлений дослідженнями інноваційної компетентності майбутнього педагога (І. Коновальчук); готовності до інноваційної діяльності (К. Баханов, І. Гавриш, О. Огієнко, Н. Плахотнюк, В. Чудакова); інноваційного потенціалу особистості (О. Боковець, Ю. Власенко); самозмінювання, як ресурсу інноваційності особистості (О. Кузнецова, Д. Лущикова); формування інноваційної особистості (І. Бубнов, Р. Швай); інноваційної особистості як суб'єкта подолання проблем в освіті (Л. Васецька, О. Дарюга). Різні аспекти теорії та практики моделювання розкриті в працях Є. Лодатка, О. Мещанінова, І. Осадчого, та ін. Відтак, при зазначеній вище достатньо широкій дослідженості різних аспектів інноваційної проблематики та теорії і практики моделювання, залишилось поза увагою науковців й потребує наукової розвідки питання обґрунтування й розробки моделі інноваційної особистості.

Мета статті — на засадах позицій структурно-динамічного підходу розробити модель інноваційної особистості.

Виклад основного матеріалу. Визначимося з вихідними позиціями поданої статті, пов'язаними з феноменами «модель», «освітні інновації», «інноваційна особистість». Узагальнене трактування моделі відбивається в її визначенні як «абстрактного подання теорії, її операціоналізації, яку можна передати емпіричним шляхом» (Шумпетер, 2011, с. 339). У попередніх студіях нами констатовано такі *якості моделі*, як-от: відповідність, подібність системі-оригіналу, цілеспрямованість, відволікання, абстрагування від деяких деталей і параметрів системи-оригіналу, репрезентація, екстраполяція (Желанова, 2013). Варто також звернути увагу, що логіка моделювання ґрунтується на певних *конструктах*, а також — *концептах*. У поданому дослідженні такими будуть ціннісно-мотиваційні, когнітивні, рефлексивні конструкти особистості та концепти людиноцентрованої, рефлексивно зорієнтованої та інноваційно спрямованої освіти та педагогіки.

Одним із базових феноменів представленого дослідження є феномен «*освітня інновація*», що тлумачиться нами як процес і результат створення й впровадження системних новоутворень, а також формування інноваційної особистості, що відповідають сучасним викликам суспільства й впливають на ефективну модернізацію вищої освіти та її перспективний розвиток.

Слід зауважити, що науковий тезаурус проблеми суб'єкта інновацій представлений такими поняттями, як: «інноватор», «інноваційна особистість», «інноваторська особистість», «особистість інноваційного типу», «інноваційно зорієнтована особистість». Цей різновид понять спрямований на розкриття сутності особистості, що володіє певними реальними інноваційними якостями та має ознаки інноваційного потенціалу. Утім, на нашу думку, в контексті проблеми представленого дослідження більш доцільним є оперування поняттям «інноваційна особистість». Оскільки його семантичні складники («особистість» та «інновація») мають усталені традиції їх наукової розвідки та артикульовані позиції щодо їх трактування, що уможлиблює коректне досягнення окресленої вище дослідницької мети.

Уперше поняття «*інноваційна особистість*» з'явилося у науковому обігу в 1962 році. Його автором прийнято вважати американського дослідника Еверетта Хагена, який у межах *теорії соціальних змін* обґрунтував й переконливо довів позицію щодо існування різних, іноді протилежних, особистісних синдромів, характерних для доінформаційного (традиційного) та інформаційного суспільств. У сучасному інформаційному суспільстві з розвинутою ринковою економікою і політичною демократією, на думку Е. Хагена, пріоритетною є інноваційна особистість, з її прагненням до змін та пошуку нових

шляхів і засобів творчої діяльності. Науковець переконливо доводить, що інноваційна особистість є повною протилежністю до авторитарної, їй характерні відвертість, терпимість, позитивне ставлення до оригінальних думок та ідей, творчість, що зумовлюють її самобутність і креативність, потяг до нового і позитивних змін (Hagen, 1962). Суттєвим у контексті поданої статті є спроби Е. Хагена розв'язати глобальне питання — про походження інноваційної особистості, тобто як вперше вона з'являється? Рушієм цього процесу він вважає зовнішній чинник, пов'язаний зі специфічними історичними обставинами, які іменуються науковцем як «вихід за межі статусу» (Hagen, 1962). Ця позиція Е. Хагена є актуальною у контексті сучасних подій в Україні, які можуть стати поштовхом для інноваційної перебудови і відбудови нашої країни громадянами, схильними і здатними до інноваційної діяльності.

Варто звернути увагу на схожість позиції польського соціолога П. Штомпка, який у своїй праці «Соціологія змін» розкриває протилежність й суперечливість авторитарної та інноваційної особистості через *поляльні дихотомії*, предметом яких є: ставлення до дійсності; розуміння ролі індивіда у світі; стиль лідерства; ступінь схильності до творіння та інновацій. Науковець з'ясує, що у інноваційної особистості ставлення до світу характеризується допитливістю та прагненням управляти їм з метою впливу на різні явища та їх контроль. Розуміння ролі індивіда у світі інноваційна особистість пов'язує з прийняттям відповідальності за проблемні сторони життя, що поєднується зі спробами вносити в нього позитивні зміни. Сутність лідерства інноваційної особистості полягає у відвертості та терпимості до підлеглих, схвальному ставленні до їх оригінальності, прагнення до інновацій. Ступінь схильності до творіння та інновацій інноваційна особистість виявляє через творчість, самобутність, прагнення до новизни, допитливість (Sztompka, 1994).

Більш конкретно трактує інноваційну особистість О. Боковець, яка у своїй дисертаційній роботі акцентує увагу на її індивідуально-психологічних особливостях; властивостях, сформованих у процесі розвитку та соціалізації; навичках та компетенціях, сформованих у процесі професійної діяльності, що є характерними для особистості, схильної до інноваційної діяльності (Боковець, 2021).

О. Гончарова та Г. Тараненко пов'язують дослідження інноваційної особистості з реалізацією ідей праксіологічного підходу, тобто через її *інноваційну діяльність*, що, на думку науковиць, містить філософський, мотиваційний, креативний, рефлексивний, валеологічний, технологічний, особистісний компоненти, які мають інноваційно-особистісний вимір, що акумулюється

в особистісному складнику інноваційної діяльності, який є синтезом активної залученості особистості до інноваційної діяльності в контексті орієнтації в інноваціях та навичок їх практичного застосування у своїй роботі завдяки володінню різними технологіями та здатності до самореалізації та інноваційного пошуку (Гончарова & Тараненко, 2016).

Отже, ґрунтуючись на окреслених вище наукових позиціях, а також на положеннях структурно-динамічного підходу, що уможливило визначення структури інноваційної особистості, як «за вертикаллю», тобто у статиці, так — й «за горизонталлю», тобто у динаміці розвитку та взаємодії її структурних компонентів, презентуємо *модель інноваційної особистості*.

Перший компонент моделі інноваційної особистості представлений *інноваційною спрямованістю*, що є сукупністю мотивів, потреб, цінностей і установок, пов'язаних з трактуванням особистості як суб'єкта інноваційної діяльності. Він відбиває спонукальні аспекти інноваційної особистості й пов'язаний з потребою, особистісною зацікавленістю, прагненням, схильністю займатися інноваційною діяльністю, з підходом до інновацій як цінності.

Інноваційна особистість є полімотивованою. Її *мотивація* містить мотиви успіху, мотиви досягнення, прагнення досягти поставлені цілі та отримати успішний кінцевий результат, прагнення до нових вражень та змін, потребу в самоактуалізації в інноваційній діяльності, бажання мобільно адаптуватися до змін, потяг до опанування інноваційних трендів сучасного суспільства та освіти.

Установка до інноваційної діяльності є близькою до мотивів, проте не однозначною з ними, оскільки, як відомо із досліджень відомих грузинських психологів А. Прангішвілі та Д. Узнадзе, мотив є одним зі спонукачів поведінки людини, а установка виконує регулюючі, вибіркові функції. Базовими характеристиками установки до інноваційної діяльності є: стійкість, як стабільність або лабільність; інтенціональність, як інтенція на себе або — іншого; динамічність, як пластичність або інертність (Желанова, 2013).

Ціннісне ставлення до інновацій в межах інноваційної спрямованості особистості вважаємо утворенням, що має стійкий характер і відбиває вибіркочку емоційно-позитивну значущість для людини інноваційної діяльності. Ґрунтуючись на розумінні *цінностей* як вагомого атрибута особистості, що є синонімом таких понять, як смисл та значущість, ціннісне ставлення до інновацій пов'язуємо зі стійко позитивним, усвідомлюваним їх сприйняттям, а також схильністю до інноваційної діяльності, особистісною зацікавленістю.

Як вже вище зазначалось, логіка побудови моделі базується на структурно-динамічному

підході. Тому виклад структурних компонентів інноваційної спрямованості особисті продовжимо поданням їх динаміки.

Динамічними характеристиками мотивів прийнято вважати їх стійкість або ситуативність; їх емоційний зміст (негативні або позитивні); темп виникнення; силу та ступінь вираженості мотиву. Тобто трансформація мотивів інноваційної особистості відбувається за вектором посилення їх стійкості, усвідомленості, позитивно-емоційного забарвлення, прискорення темпу появи та збільшення їх вираженості. Ціннісне ставлення до інновацій змінюється у напрямі «ціннісного насичення», ієрархізації цінностей, їх стійкості. Загалом у межах інноваційної спрямованості особистості відбувається така трансформація: мотиви й потреби в інноваційній діяльності перетворюються в установку, а потім — в ціннісне ставлення до інноваційної діяльності.

Інноваційно-когнітивний компонент досліджуваного нами конструкту пов'язаний з інтелектуально-пізнавальними можливостями психіки особистості, тобто з загальним інтелектом, а також з особливостями пізнавальної сфери, у першу чергу, мислення.

Мислення інноваційної особистості має креативний характер, що передбачає багатоваріантність в процесі розв'язання завдань і проблем, воно є дивергентним (термін Дж. Гілфорда). Цей тип мислення пов'язаний з генеруванням нових ідей і є вихідним етапом інноваційного процесу. *Креативне мислення* має такі ознаки, як-от: діалогічність (внутрішній діалог); діалектичність (реалізація операцій серіації, повернення, об'єднання, замикання); латеральність (обробка інформації на засаді інтуїції та творчих здібностей); прогностичність (здатність до розумового прогнозування й випередження); позитивність (як ставлення до власних та суспільних проблем, контроль своїх думок, почуттів та емоцій).

Особливого значення в інноваційному процесі набуває гнучкість мислення. У цьому контексті відома позиція Ю. Харрісона і Дж. А. Хорна, які *гнучке мислення* називають «інноваційним» й визначають його як здатність суб'єкта гнучко трансформувати свої плани в змінних умовах (Harrison & Horne, 1999). При цьому інноваційне мислення ґрунтується на *критичному мисленні*, що розробив в 1956 році Б. Блум й назвав його мисленням вищого рівня, що передбачає логічне формулювання висновків, виваженість суджень, аргументоване висловлювання власної думки, критеріально зумовлене формулювання суджень (Bloom, 1971). Критеріями розвитку критичного мислення є його альтернативність, комплексність, прогностичність.

Суттєвою якістю інноваційної особистості є її *когнітивна активність*, що, за визначенням О. Рубанець, є когніцією (пізнанням), що постає

в еволюційному вимірі як еволюція когнітивних пізнавальних здатностей (Рубанець, 2015, с. 107) і має функціональну (когнітивне сприйняття, візуалізація чи мислення у відношеннях «тут» і «тепер»), інформаційну (наближує людину до технічного пристрою) й феноменологічну (багатогранність пізнавального світу людини, «... вплив особистості як цілісності на всі прояви когнітивної діяльності») форми прояву (Рубанець, 2015, с. 99–100).

Доцільно зацентувати увагу на такій якості інноваційної особистості, як *когнітивний стиль*, що визначає специфіку сукупності відносно стійких індивідуальних особливостей пізнавальних процесів особистості, що відбуваються в певних пізнавальних стратегіях, які реалізує людина. Когнітивний стиль має біполярний вимір й характеризується у процесі звернення до полярних форм інтелектуальної поведінки: полезалежність — полenezалежність; ригідність — пластичність, рефлексивність — імпульсивність, когнітивна простота — когнітивна складність та ін. Біполярність когнітивних стилей заперечує оціночні судження щодо них. Тому інноваційна особистість може володіти різними полюсами когнітивного стилю, але вони мають сприяти ефективній адаптації в різних ситуаціях (Губенко, 2019).

Суттєвим складником когнітивного компоненту інноваційної особистості є наявність системи *знань* про сутність, закономірності, принципи, зміст й стадії інноваційної діяльності; знання щодо предмету інноваційної діяльності, логіки його планування, проектування, розвитку, аналізу результатів. При цьому якісними характеристиками знань інноваційної особистості є їх різнобічність, артикульованість, гнучкість, декларативність, процедурність, можливість їх трансферу (Желанова, 2013).

Динаміка розвитку мислення як базового складника інноваційно-когнітивного компоненту відбувається у напрямі посилення його альтернативності, гнучкості, діалогічності, діалектичності, прогностичності, позитивності. Розвиток когнітивної активності інноваційної особистості пов'язаний з її якісною еволюцією та темпом когніції. Знання — розвиваються у напрямі їх розширення, систематизації, усвідомленості, посилення доказовості, аргументованості, чіткості, глибини, міцності, самостійності, дієвості.

Інноваційно-праксіологічний компонент моделі інноваційної особистості представлений системою умінь, пов'язаних з інноваційною діяльністю та інноваційною поведінкою. Базуючись на наукових традиціях щодо визначення феномену «уміння», тлумачимо *інноваційні уміння* як усвідомлену послідовність дій та операцій, що зумовлюють практичну готовність до реалізації інноваційної діяльності. Це такі вміння, як-от:

уміння планувати та проектувати інноваційну діяльність; генерувати велику кількість оригінальних ідей та адаптувати їх до розв'язання актуальних проблем сучасного суспільства та його освітніх інституцій; нестандартно й мобільно розв'язувати проблемні ситуації; застосувати інноваційні педагогічні технології; створювати нові наукові та соціальні продукти.

Феномен поведінки є різноаспектним й передбачає: 1) сукупність чийх-небудь дій і вчинків; спосіб життя; 2) певні дії і вчинки взагалі; 3) реакцію організму на яке-небудь подразнення або вплив чогось (Словник, 1975). Тому логічно представити дефініцію інноваційної поведінки як системи дій і вчинків, що реалізуються в процесі інноваційної діяльності і є реакцією на інновації й умови їх впровадження. Критеріями інноваційної поведінки є такі: емоційне прийняття або неприйняття змін; інноваційна культура або антикультура інновацій; інноваційна співпраця або конфліктність, соціальна інертність або активність, очікування щодо результату інновацій або розчарування; віра в успіх або песимістичний настрій. Інноваційній поведінці також притаманні спонтанність, природність та невимушеність, незалежність, відкритість до нового, зосередженість на проблемах, почуття гумору, повага як до себе та інших.

Динаміка розвитку умінь та інноваційної поведінки спрямовані у напрямі позитивно-емоційного оптимістичного прийняття інновацій, відходу від стереотипів, прискорення адаптації вмінь до нових ситуацій, посилення суб'єктної активності, ініціативності, самостійної розробки інноваційних алгоритмів.

Рефлексивно-прогностичний компонент моделі інноваційної особистості ґрунтується на рефлексивно-антиципаційних механізмах психіки, що уможливають аналіз, відбір та збереження подій минулого та активне оволодіння перспективою майбутнього (Желанова, 2013, с. 245). Рефлексивні якості інноваційної особистості передбачають аналіз і оцінку своїх індивідуальних інтелектуальних якостей, встановлення меж свого знання і незнання, власного внеску в інноваційний продукт (інтелектуальна рефлексія); аналіз сильних й слабких сторін своєї особистості, що сприяють або перешкоджають інтелектуальній діяльності (особистісна рефлексія); критичний аналіз думок і дій іншого, оцінювання себе з позиції оточуючих (комунікативна рефлексія); аналіз інноваційної колаборації, порівняння й зіставлення своїх досягнень з досягненнями інших людей, координація своєї діяльності з діями інших (кооперативна рефлексія). Окреслені рефлексивні якості пов'язані з ретроспективною та ситуативною рефлексією, що передбачають аналіз різних аспектів інноваційності у вимірі минулого і сучасного. Аналіз і передбачення результа-

тів інноваційної діяльності та прогнозування її перспектив зумовлюються перспективною рефлексією та антиципацією, що характеризується випереджувальним часовим ефектом та плануванням, ймовірнісним прогнозуванням, ступенем та повнотою передбачення. Тобто антиципація є здатністю інноваційної особистості діяти й приймати адекватні рішення з певним просторово-часовим випередженням щодо очікуваних подій.

Доцільно зауважити, що рефлексивні якості та антиципація інноваційної особистості уможливають визначення її інноваційного потенціалу, що, суголосно дефініції О. Боковець, є «динамічною інтегративною сукупністю внутрішніх ресурсів особистості та зовнішніх умов їх реалізації, що визначають здатність до створення, освоєння та впровадження нового, унікального на користь суспільства, а також забезпечують її саморозвиток і самодостатність» (Боковець, 2021, с. 40).

Динаміка рефлексивно-прогностичного компонента пов'язана з розширенням рефлексії, що спрямована «на себе» (інтелектуальна, особистісна, інтрапсихічна), рефлексією, спрямованою «на інших» (комунікативна, кооперативна, інтерпсихічна). Нарешті, рефлексія розвивається від ретроспективної та ситуативної — до перспективної. Загалом поглинання «в себе» змінюється на поглинання «в інноваційну діяльність». Антиципація трансформується від прогнозування й передбачення результатів своєї інноваційної діяльності до прогнозування й передбачення інноваційної діяльності інших, а також до передбачення наслідків інноваційної колаборації з ними.

Висновок. На підставі викладеного зазначимо, що інноваційна особистість — це продукт і суб'єкт сучасного інформаційного суспільства. Вона корінним чином відрізняється від особистісних синдромів доінформаційних цивілізацій і є головним ресурсом успіху сучасного суспільства. У поданому дослідженні здійснено наукову розвідку щодо обґрунтування й розробки структури інноваційної особистості, що містить інноваційну спрямованість (сукупність мотивів, потреб, цінностей, установок); інноваційно-когнітивний (синтез інноваційного мислення, когнітивного стилю, когнітивної активності, системи знань); інноваційно-праксіологічний (комплекс умінь та інноваційна поведінка), рефлексивно-прогностичний (інноваційно-рефлексивні якості та інноваційний потенціал) компоненти і подано її у вигляді моделі. Презентована модель є *концептуальною* (створена на підставі вивчення феноменологічних властивостей інновацій та інноваційної діяльності, а також їх теоретичного осмислення); *прогностичною* (співвідноситься з результативною метою інноваційно зорієнтованої освіти); *інтегрованою*

(є сукупністю мотиваційно-ціннісних, когнітивних, суб'єктно-діяльнісних, рефлексивних конструктів особистості); *структурно-динамічною* (оскільки відбиває структурну будову інноваційної особистості та логіку динаміки її компонен-

тів). Подальшого студіювання потребує аспект проблеми, пов'язаний з розробкою педагогічного інструментарію формування інноваційної особистості в освітньому середовищі сучасного університету.

ДЖЕРЕЛА

1. Боковець О. І. Соціально-психологічні умови розвитку інноваційного потенціалу студентів закладу вищої технічної освіти : дис. ... д-ра філософії : 053 — психологія. Київ, 2021. 294 с.
2. Гончарова О., Тараненко Г. Інноваційна діяльність особистості як важлива умова гармонізації культурно-освітнього простору: філософсько-освітній аспект. *Філософські обрії*. 2016. № 35. С.162–173.
3. Губенко О. В. Теоретико-методологічні основи дослідження психологічних механізмів творчої діяльності (інтегративний підхід): монографія. Київ, 2019. 400 с.
4. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія : монографія. Луганськ : Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 505 с.
5. Рубанець О.М. Когнітивна активність особистості. Мультиверсум. Філософський альманах. 2015. Випуск 9–10 (147–148) С. 99–107.
6. Словник української мови: в 11 томах. Том 6, 1975. Стор. 637.
7. Соціологія: короткий енциклопедичний словник. За заг. ред. В.І. Воловича. К. : Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.
8. Шумпетер Й. А. Теорія економічного розвитку : Дослідження прибутків, капіталу, кредиту, відсотка та економічного циклу. К. : Вид. дім «Києво-Моги́л. акад.», 2011. 242 с.
9. Barnett H. Innovation: The Basis of Cultural Change. New York, 1963. 462 p.
10. Bloom B. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. Hastings, Madaus, 1971. 923 p.
11. Hagen, Everett. On the Theory of Social Change. Homewood, IL: Dorsey Press, 1962. 127 p.
12. Harrison Y., Horne J.A. One Night of Sleep Loss Impairs Innovative Thinking and Flexible Decision Making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1999. № 2. P. 128–145.
13. Rogers E. Diffusion of innovation. San Fransisco : Free Press, 1983. 341 p.
14. Sztompka Piotr. The sociology of social change. Oxford, UK; Cambridge, Mass.: Blackwell, 1994. 348 p.

REFERENCES

1. Bokovets, O. I. (2021). *Sotsialno-psykholohichni umovy rozvytku innovatsiinoho potentsialu studentiv zakladu vyshchoi tekhnichnoi osvity* [Socio-psychological conditions for the development of innovative potential of students of a higher technical education institution]. *Kandydats`ka dysertatsiia* [Candidate`s dissertation]. Kyiv (in Ukrainian).
2. Honcharova, O., Taranenko, H. (2016). *Innovatsiina diialnist osobystosti yak vazhlyva umova harmonizatsii kulturno-osvitnoho prostoru: filofska-osvitnii aspekt* [Innovative activity of the individual as an important condition for the harmonization of cultural and educational space: philosophical and educational aspect]. *Filofski obrii* [Philosophical horizons], 35, 162 — 173 (in Ukrainian).
3. Hubenko, O.V. (2019). *Teoretyko-metodolohichni osnovy doslidzhennia psykholohichnykh mekhanizmiv tvorchoi diialnosti (intehratyvnyi pidkhid) monohrafiia* [Theoretical and methodological foundations of the study of psychological mechanisms of creative activity (integrative approach): monograph]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Rubanets, O.M. (2015). *Kohnityvna aktyvnist osobystosti* [Cognitive activity of the individual]. *Multyversum. Filofskiyi almanakh*, 9–10 (147–148), 99–107 (in Ukrainian).
5. Shumpeter, Y. A (2011). *Teoriia ekonomichnoho rozvytku : Doslidzhennia prybutkiv, kapitalu, kredytu, vidsotka ta ekonomichnoho tsyклу* [Theory of economic development: Study of profits, capital, credit, interest and the economic cycle]. K. : Vyd. dim «Kyievo-Mohyl. akad.» (in Ukrainian).
6. *Slovyk ukrainskoi movy* [Dictionary of the Ukrainian language] (1975). (Vol. 6). Kyiv: Naukova dumka (in Ukrainian).
7. Volovych, V.I. (Ed). (1998). *Sotsiolohiia: korotkyi entsyklopedychnyi slovyk* [Sociology: a short encyclopedic dictionary]. K. : Ukr. tsentr dukhovnoi kultury (in Ukrainian).
8. Zhelanova, V. V. (2013). *Kontekstne navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia ta tekhnolohiia: monohrafiia* [Contextual training of future primary school teachers: theory and technology: monograph]. Luhansk : Vyd-vo «LNU imeni Tarasa Shevchenka» (in Ukrainian).

9. Barnett, H. (1963). *Innovation: The Basis of Cultural Change*. New York.
10. Bloom B. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning. Hastings, Madaus.
11. Hagen, Everett (1962). *On the Theory of Social Change*. Homewood, IL: Dorsey Press.
12. Harrison Y., Horne J.A. (1999). One Night of Sleep Loss Impairs Innovative Thinking and Flexible Decision Making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2, 128–145.
13. Rogers, E. (1983). *Diffusion of innovation*. San Fransisco : Free Press.
14. Sztompka, Piotr. (1994). *The sociology of social change*. Oxford, UK; Cambridge, Mass.: Blackwell.

Zhelanova V.

MODEL OF INNOVATIVE PERSONALITY: STRUCTURAL AND DYNAMIC APPROACH

Abstract. *The relevance of the presented article is determined by the globalization and European integration transformations of modern society, in which innovation becomes an essential feature of all its spheres, which objectively determines the necessity and expediency of innovative reformation of higher education, as one of the basic social institutions, which is the surface of formation of an innovative personality. The purpose of the article is to develop a model of an innovative personality based on the positions of the structural-dynamic approach. The tasks consist in the definition and analysis of thorough theoretical positions, the essence and structure of the innovative personality, the dynamics of certain components and their presentation in the form of a model. The initial basic phenomena of the article are analysed, which are: "innovations"; "model". A scientific thesaurus of the problem of the subject of innovation is given, represented by such concepts as: "innovator", "innovative personality", "innovative type personality", "innovatively oriented personality". The etymology of the concept of "innovative personality" is revealed. The concepts in which this concept appeared for the first time were analysed, namely: the theory of social changes, the concept of polar dichotomies (sociology of changes). An overview of studies that consider the problem of an innovative personality from an aspect is presented. The model of an innovative personality is represented, which contains innovative orientation (a set of motives, needs, values, attitudes), innovative-cognitive (synthesis of innovative knowledge, cognitive style, cognitive activity), innovative-praxeological (complex of innovative skills and innovative behaviour), reflexive-prognostic components (innovative and reflective qualities and innovative potential). It was concluded that an innovative personality is a product and subject of the modern information society. It is fundamentally different from the personality syndromes of pre-informational civilizations and is the main resource for the success of modern society.*

Keywords: *innovations, educational innovations, model, innovative personality, model of innovative personality, structural-dynamic approach.*

Стаття надійшла до редакції: 05.05.2023р.

Прийнято до друку: 21.05.2023р.

I. Леонтьєва,

доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук
i.leontieva@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-8084-1912

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЕКОСИСТЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У запропонованій статті зроблено спробу систематизувати наукові уявлення про розвиток освіти на сучасному етапі, виклики та ризики, що стоять перед нею в умовах турбулентного світу; дослідити різні моделі розвитку вищої освіти (елітарну, еголітарну та еколітарну); окреслити природу та особливості екосистем, їх ключові компоненти та властивості, на підставі чого було окреслено концептуальні засади побудови екосистеми сучасної педагогічної освіти, її підсистем та принципів взаємодії і взаємовпливу. Наголошено на тому, що теоретичну і методологічну основу дослідження екосистеми сучасної педагогічної освіти становлять положення сучасної педагогічної теорії, праці зарубіжних та українських учених щодо створення окремих підсистем в межах цілісної освітньої екосистеми на різних її просторових рівнях. На основі системного осмислення еволюції уявлень про розвиток систем, особливо в освіті, узагальнено деякі фундаментальні положення, які сформували підґрунтя концепції освітніх екосистем; окреслено смислові контури екосистеми педагогічної освіти. Також в ході дослідження було встановлено, що в Україні відбувається процес розбудови окремих освітніх екосистем, що дозволило зробити висновок про актуальність наукових розвідок з цієї проблеми задля розбудови цілісної екосистеми вітчизняної освіти.

Ключові слова: вища педагогічна освіта; еколітарна модель педагогічної освіти; екосистема освіти; екосистема педагогічної освіти; моделі вищої освіти.

© Леонтьєва І., 2023

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

Вступ. Ідея освіти є найдавнішою та найбільш продуктивною ідеєю людини, тому не дивно, що Віктор Огнев'юк розглядав її, насамперед, як сферу людинотворення, проектування її майбутнього, як інститут соціалізації, інтелектуалізації й розвитку людини, механізм гармонізації суспільної свідомості та її здатності до сприйняття цивілізаційних змін (Огнев'юк, 2011, с.66). Освіта є невід'ємним супутником еволюційного розвитку людства, через її систему відбувається відтворення («реплікація») будь-якого суспільства, відтак її модернізація є об'єктивною й закономірною потребою, пов'язаною з необхідністю зміни освітньої моделі, що сформувалася в умовах індустріального суспільства (Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О., 2012, с.44). Загалом, на думку Віктора Олександровича, удосконалення у будь-якій сфері, зважаючи на нові історичні умови, в тому числі у сфері освіти, починається з продукування нових філософських ідей та прообразів нової культури (Огнев'юк, 2011, с. 69). Саме тому, ще у далекому 1995 році з'явилася ідея інтегрованого наукового напрямку у витоки якого стояв Віктор Огнев'юк — освітологія,

покликана досліджувати освіту як сферу зі складною структурою самоорганізованих систем в процесі її динамічного розвитку (Огнев'юк, 2011, с.73). Цивілізаційний перехід від індустріального до постіндустріального суспільства («інформаційного», «суспільства знань») зумовив еволюційне формування людини нового типу — «Homo educatus» (людини освіченої), поява якої є результатом інтелектуально-духовного розвитку сучасної людини під впливом інтелектуально-духовного змісту й природних, біологічних, соціальних чинників, що, на думку В. Огнев'юка, вирізняє її серед своїх попередників в еволюційному ряді. Дослідник був переконаний, що homo educatus має особливу місію, покликану гармонізувати своє буття і свою духовну сферу з буттям світу (Огнев'юк, 2011, с.75). Однак турбулентність сучасного світу, умови повної невизначеності та постійних викликів, криза усталеної соціонормативної культури та ідентичності людської спільноти, безпекова ситуація, пов'язана з пандемією та військовою агресією, безпосередньо впливають на освіту, щоразу породжуючи для її системи нові виклики.

Сьогодні змінність, як така, вже перетворилася з винятку на правило, сутнісну рису функціонування суспільства, кожного його члена, в тому числі й системи освіти («Біла книга: Сили змін та вектори руху до нової освіти України», 2009, с.19). Але чи готова вона насправді відповідати на виклики турбулентного світу? Особливо гостро це питання стосується сучасної вищої освіти. На межі ХХІ століття сформувалося два основних підходи до розбудови системи вищої освіти: перший можна схарактеризувати через поняття «університет-фірма», другий — «університет-спільнота» (Гриценко, 2013, с.96). Обидва підходи описують орієнтацію на цілі вищої освіти, перший зорієнтований на короткострокові цілі (ринкова ідеологія, елітарна модель освіти), а другий — на довгострокові (ідея суспільної користі, егалітарна модель освіти). Зауважимо, що другий підхід, за якого якість освіти мала більш широке значення й оцінювалася категоріями суспільної користі (доволі примарними й легко трансформованими у потрібні владі форми); функцією вищої школи визначалася підготовка людських ресурсів для забезпечення економічних, соціальних, політичних й культурних потреб суспільства; вартість освіти залежала від інших сфер розвитку суспільства, причому сама освіта являла собою соціальний процес кумулятивного характеру («ланцюжок освіти»), продемонстрував свою невідповідність сучасним вимогам і турбулентному духу сьогодення. Відтак, ще донедавна, модернізація й розбудова системи вищої освіти відбувалася в контексті першого підходу, за якого якість освіти вимірювалася здатністю випускника укорінитися на ринку праці; науково-педагогічна діяльність вищої школи визначалася ринковим попитом, а підготовка студента — його особистим освітнім капіталом; видатки й прибутки мали бути раціоналізовані й збалансовані, а фінансування ставало внутрішньою справою інституції. Однак останні роки показали, що за кризових обставин вища освіта, побудована на основі цієї моделі, швидко втрачає свій пріоритет й динаміку розвитку порівняно з іншими сферами життєдіяльності. Таким чином, окреслені вище виклики, сучасний стан розвитку цивілізації, прискорення розвитку технологій, зростання транскордонних міграцій трудових ресурсів, різновекторні демографічні тенденції, докорінні зміни у структурі ринку праці, зменшення потреби у робочій силі для виконання рутинних операцій й одночасне зростання вимог до переліку компетентностей сучасного фахівця та постійна зміна їх пріоритетності, зростаюча невизначеність майбутнього, парадигма навчання впродовж життя за якої формальна вища освіта розглядається як відправна точка — усе це сукупно ставить перед освітою загалом і перед вищою освітою зокрема філософське питання *Quo Vadis?* (Куди йдемо?). Оскільки

запорукою розвитку інформаційного суспільства й суспільства знань, а, відтак, і *Homo educates*, як породження такого цивілізаційного поступу, є якісна освіта, а педагогічний працівник є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін в освіті (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018), перед вищою освітою постає завдання пошуку й впровадження більш ефективних моделей свого існування.

Метою даної статті є спроба дослідити третю (еколітарну) модель освіти, що вибудовується на основі екологічного підходу, її потенціал для розвитку сучасної вищої освіти; розглянути смисловий контур моделі (екосистема), концептуальні засади та структурні елементи екосистеми сучасної педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розглянемо базове поняття дослідження. Уперше термін «екосистема» з'явився в 1935 році з подачі англійського еколога Артура Тенслі, який таким чином позначав сукупність стійких взаємозв'язків між біоценозом і його біотопом. Більш сучасну та широку конотацію йому надав у 1942 році американський еколог Реймонд Ліндеман, окресливши характеристики, властиві системі з приставкою «еко»: функціональні зв'язки і залежності усіх її елементів, відкритість, саморегуляція, розвиток і саморозвиток. За межі екологічної науки поняття вийшло у 1972 році, коли американський психолог, спеціаліст в галузі дитячої психології Урі Бронфенбеннер оприлюднив створену під впливом ідей Льва Виготського та Курта Левіна, психологічну теорію екологічних систем. Автор окреслив нове дослідницьке поле — психологічну екологію, предметом якої визначив екологічну систему людини, що є динамічною, рухливою, змінною й містить взаємозалежну сукупність 5 соціальних підсистем різного рівня, що впливають на розвиток особистості (мікро-, мезо-, екзо-, макро- та хроносистеми). Теорія Бронфенбеннера пояснювала взаємодію між внутрішніми особливостями дітей та середовищем, в якому вони розвиваються і здійснила значний вплив на розвиток освіти, зокрема, на основі його ідей було розроблено загальнонаціональну освітню програму для дітей 3-6 років «Head Start», обґрунтовано екосистемний підхід в контексті соціальної роботи (Pincus, A., & Minahan, A., 1973; Meyer, 1983); інноваційного розвитку України (Підоричева, 2021) розвитку економіки (Бажал, 2017), розбудови взаємин у системі «освіта-ринок праці» (Васильєва Т. А., Дерев'янку Ю. М., Лукаш О. А., Матющенко М. М., 2022), впровадження технологій в шкільну освіту (Gu, X., Crook, C. and Spector, M., 2019), розвитку вищої освіти (Wang, Z. and Zhang, Q., 2019), розвитку системи електронного навчання (V. Chang and C. Guetl, 2007), розвитку системи STEM-освіти (Гриневич Л. М., Морзе Н. В., Вембер В. П., & Бойко М. А., 2021).

Виклад основного матеріалу. Побудова дієвої освітньої екосистеми, зокрема й педагогічної освіти, неможлива без цілісного уявлення про її природу, невід'ємні складові компоненти (підсистеми) і екозв'язки між ними, які утворюють смисловий й управлінський контур відповідної екомоделі, сутнісні властивості, принципи, способи та рівні структурування, функціонування тощо. Лише за такого підходу ми зможемо вибудувати систему освіти, відмінну від існуючої, таку, що не буде нагадувати «конвеєр» з перероблення й реплікації, відповідно до стандартів, норм і правил, «сировини», якою виступають здобувачі освіти. Така система освіти виникла на індустріальному етапі розвитку людства і відповідала його структурованості, передбачуваності та прогнозованості. Сьогодні, «стоячи обличчям до епохи хаосу» (Jamais Cascio, 2020) ми не знаємо «правил гри» за яких освіта відповідатиме вимогам часу, вимогам світу BANI, тому маємо створити ЕКОлітарну освітню модель, здатну швидко реагувати й гнучко перелаштовуватися в турбулентному світі.

Теоретичну і методологічну основу дослідження екосистеми сучасної педагогічної освіти становлять положення сучасної педагогічної теорії, праці зарубіжних та українських учених щодо створення окремих підсистем в межах цілісної освітньої екосистеми на різних її просторових рівнях. На основі системного осмислення еволюції уявлень про розвиток систем, особливо в освіті, можемо узагальнити деякі фундаментальні положення, які, на нашу думку, сформували підґрунтя концепції освітніх екосистем та, крізь їх призму, накреслити смислові контури екосистеми педагогічної освіти:

1. Теорія систем (загальна теорія систем та теорія відкритих систем), на основі якої можемо виділити чотири основні підходи до розуміння типів об'єктів систем педагогічної освіти:

- екосистема, організована навколо фокусної інституції, закладу освіти;
- екосистема, організована навколо фокусної цінності, наприклад визначальна роль педагога у забезпеченні якості освіти, процвітання й розвитку, подолання кризових явищ тощо);
- екосистеми як середовища, що має наскрізний характер без прив'язки до фокусних інституцій чи цінностей;
- екосистема як платформа (в тому числі віртуальна), в межах якої організовується діяльність різних суб'єктів освітнього процесу та зацікавлених сторін.

2. Теорія коеволюції, на основі якої можемо виділити ключові компоненти (підсистеми) та принципи взаємодії її елементів, їх взаємообумовлених інтеграційних змін. До ключових компонентів екосистеми сучасної педагогічної освіти відносимо:

- громаду (ця підсистема створюється зі спільноти тих, хто навчає, навчається, провайдерів освіти, представників громадянського суспільства, людей з різних сфер діяльності та культур, що мають різні знання, способи мислення, постійно еволюціонують й розвиваються, технологічні компанії, муніципалітети, альянси і консорціуми тощо); основним принципами налагодження взаємообумовленої взаємодії цих елементів є відкрите середовище (в тому числі віртуальне), культурна неоднорідність та міждисциплінарність, автономність та колаборація, ІК-технології;
 - контент (освітній, культурний, соціально-історичний, цифровий, креативний тощо), основними принципами його взаємодії з іншими підсистемами є його інтерактивність, недискримінаційність, доступність, актуальність, контекстність, таргетованість, інтенсивність обміну;
 - ресурси і технології (це гроші, фізичні засоби, соціальний й освітній капітал, організаційні партнерства, можливості та навички, різні технології), основними принципами взаємодії цієї підсистеми з іншими є прозорість, контрольованість, варіативність, циклічна відновлюваність, актуальність, інтегрованість;
 - інфраструктура (фізичні й віртуальні кампуси, цифрове й технологічне середовище, канали розподілу інформації, маркетингу, брендингу, структурні та індивідуальні мережі, засоби зв'язку та управління, бізнес-інкубатори та стартап майданчики), основними принципами взаємодії цієї підсистеми з іншими є доступність, недискримінаційність, розгалуженість, універсальність, не обмеженість рамками;
 - культура (символічні аспекти, норми, цінності, традиції, місію, візію), основними принципами взаємодії цієї підсистеми з іншими є взаємопроникність, коспеціалізація, кооперація та спільне створення нових цінностей, узгодженість, розподіл ризиків і повноважень, культура довіри.
3. Теорія синергії, яка пояснює досягнення вищого сумарного ефекту при взаємозалежній взаємодії підсистем порівняно з ефективністю кожного окремого компонента у вигляді простої їхньої суми.
4. Теорія емерджентності, згідно з якою в екосистемі сучасної педагогічної освіти виникають особливі властивості, не характерні її підсистемам і блокам, а також сумі елементів, не пов'язаних системотвірними зв'язками, наприклад соціальні, політичні, економічні тощо зміни.
5. Теорія холізму, в межах якої екосистема педагогічної освіти може розглядатися як цілісне неподільне явище, результат творчої еволюції.

Висновки. Систематизація наукових уявлень про розвиток освіти на сучасному етапі, виклики та ризики, що стоять перед нею в умовах турбулентного світу, дозволила обґрунтувати ідею щодо оптимальної моделі вищої освіти — еколітарної, що ґрунтується на екологічному підході до її розвитку. Дослідження природи та особливостей екосистеми дозволило виокремити ключові компоненти екосистеми педагогічної освіти, окреслити основні принципи їх функціонування, взаємодії й взаємовпливу. Насамкінець заува-

жимо, що в Україні є приклади впровадження екосистем, в тому числі освітніх. Так, під егідою Міністерства освіти і науки України створено: Національну екосистему вивчення та тестування рівня володіння англійською мовою; Екосистема психологічної допомоги у сфері освіти; розробляється пілотна Екосистема цифрових рішень тощо. Саме тому, вважаємо що створення екосистеми педагогічної освіти є важливим завданням, що сприятиме формуванню цілісної екосистеми вітчизняної освіти.

ДЖЕРЕЛА

1. Бажал Ю. М. Реалізація моделі «потрійної спіралі» в інноваційній екосистемі України. *Економіка і прогнозування*, 2017. № 3. С. 124-139. http://nbuv.gov.ua/UJRN/econprog_2017_3_11
2. Біла книга: Сили змін та вектори руху до нової освіти України / за заг. ред. В.В. Громова. Київ: Міжнародний благодійний фонд «Україна — 3000», 2009. 156 с.
3. Васильєва Т. А., Дерев'янку Ю. М., Лукаш О. А., Матющенко М. М. Освітня екосистема як сучасна модель удосконалення взаємовідносин у системі «освіта» — «ринок праці». *Вісник Сумського державного університету. Серія Економіка*. 2022. № 4. С. 205-212. DOI: 10.21272/1817-9215.2022.4-21
4. Гриневич Л. М., Морзе Н. В., Вембер В. П., Бойко М. А. Роль цифрових технологій у розвитку екосистеми STEM-освіти. *Інформаційні технології та засоби навчання*, 2021. 83 (3), С.1-25. <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4461>
5. Гриценко М. В. Егалітарна та елітарна освіта в контексті становлення нового університету. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. 3 (додаток 2). Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу», 2013. С. 94-98. ISSN 2078-1016
6. Кальницький Е. А. Концепція постіндустріального суспільства Деніела Белла як підґрунтя формування концепції інформаційного суспільства. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. Харків, 2013. № 5. С. 137-142.
7. Міністерство освіти і науки України — Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти. mon.gov.ua. Отримано 15 травня 2023 року з <https://mon.gov.ua/ua/npra/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
8. Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. Освітологія — науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти. *Рідна школа*. 2012. № 4-5 (988-989). С. 44-51.
9. Огнев'юк, В. О. Багатомірна людина. Епоха трансформацій. Освіта. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2013. № 1-2, С. 6-11. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2013_1-2_3
10. Підоричева І. Ю. Інноваційні екосистеми України: концептуальні засади розвитку в умовах глокалізації та євроінтеграції. *Економіка промисловості*. 2021. № 2 (94). С. 5-44. DOI: <http://doi.org/10.15407/econindustry2021.02.005>
11. Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: Наукове видання / За матеріалами першої Всеукр. наук.-практ. конференції «Освітологія — науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»; Авт. кол.: В. Г. Кремень, О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, В. О. Огнев'юк, В. М. Ткаченко, П. Ю. Саух, Д. І. Дзвінчук, С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. Київ, 2011. С.66-67.
12. Cascio Jamais (2020). Facing the Age of Chaos. <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>
13. Chang, V. and Guetl, C. (2007), E-Learning Ecosystem (ELES) — A Holistic Approach for the Development of more Effective Learning Environment for Small and Medium Sized Enterprises (SMEs). *Пепушій IEEE-IES Digital EcoSystems and Technologies Conference*, Cairns, QLD, Australia, pp. 420-425, doi: 10.1109/DEST.2007.372010
14. Gu, X., Crook, C. and Spector, M. (2019), Facilitating innovation with technology: Key actors in educational ecosystems. *Br J Educ Technol*, 50: 1118-1124. <https://doi.org/10.1111/bjet.12786>
15. Meyer, J.W. and Scott, W.R. (1983), Organization and Environments: Ritual and Rationality. *Stanford University Press, Stanford*. [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqw2orz553k1w0r45\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2072808](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqw2orz553k1w0r45))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2072808)
16. Niemi, H. (2021), Teacher Education in at the Crossroads—Educational Ecosystems for Equity and Quality of Learning. In: Zhu, X., Song, H. (eds) *Envisioning Teaching and Learning of Teachers*

for Excellence and Equity in Education. Perspectives on Rethinking and Reforming Education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2802-3_1

17. Pincus, A., & Minahan, A. (1973). *Social Work Practice: Model and Method*. Itasca, IL: Peacock. [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2220638](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2220638)

18. Wang, Z. and Zhang, Q. (2019) Higher-Education Ecosystem Construction and Innovative Talents Cultivating. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 146-153. doi: 10.4236/jss.2019.73011.

REFERENCES

1. Bazhal Yu. M. (2017). Realizatsiia modeli «potriinoi spirali» v innovatsiinii ekosystemi Ukrainy [Implementation of the «triple helix» model in the innovation ecosystem of Ukraine]. *Ekonomika i prohnozuvannia*. 3. 124-139 (in Ukrainian) http://nbuv.gov.ua/UJRN/econprog_2017_3_11
2. Bila knyha: Syly zmin ta vektory rukhu do novoi osvity Ukrainy [White Paper: Forces of change and vectors of movement towards new education in Ukraine] / za zah. red. V.V. Hromovoho. Kyiv: Mizhnarodnyi blahodiinyi fond «Ukraina — 3000», 2009. 156 s. (in Ukrainian)
3. Vasyliieva T. A., Derevianko Yu. M., Lukash O. A., Matiushchenko M. M. (2022). Osvitnia ekosystema yak suchasna model udoskonalennia vzaimovidnosyn u systemi «osvita» — «ryнок pratsi» [Educational Ecosystem as a Modern Model for Improving Relationships in the Education-Labor Market System]. *Visnyk Sumskoho derzhavnogo universytetu. Seriiia Ekonomika*. 4. 205-212 (in Ukrainian) <https://doi.org/10.21272/1817-9215.2022.4-21>
4. Hrynevych L. M., Morze N. V., Vember V. P., Boiko M. A. (2021). Rol tsyfrovyykh tekhnolohii u rozvytku ekosystemy STEM-osvity [The role of digital technologies in the development of the STEM education ecosystem]. *Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia*. 83 (3). 1-25 (in Ukrainian) <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4461>
5. Hrytsenko M. V. (2013). Ehalitarna ta elitarna osvita v konteksti stanovlennia novoho universytetu [Egalitarian and elitist education in the context of the formation of a new university]. *Vyshcha osvita Ukrainy: teoretychnyi ta naukovy-metodychnyi chasopys*. 3 (dodatok 2). Tematychnyi vypusk «Ievropeiska intehratsiia vyshchoi osvity Ukrainy v konteksti Bolonskoho protsesu». 94-98 (in Ukrainian) ISSN 2078-1016
6. Kalnytskyi E. A. (2013) Kontsepsiia postindustrialnogo suspilstva Deniela Bella yak pidgruntia formuvannia kontsepsii informatsiinoho suspilstva [Daniel Bell's concept of post-industrial society as a basis for the formation of information society concepts]. *Visnyk Natsionalnogo universytetu «Iurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho»*. Seriiia: Filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiolohiia : zb. nauk. pr. Kharkiv. 5. 137-142 (in Ukrainian)
7. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy — Pro zatverdzhennia Kontsepsii rozvytku pedahohichnoi osvity [On Approval of the Concept for the Development of Teacher Education]. *Mon.gov.ua*. Otrymano 15 travnia 2023 roku (in Ukrainian) <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvytku-pedagogichnoyi-osviti>
8. Ohneviuk V. O., Sysoieva S. O. (2012). Osvitolohiia — naukovyi napriam intehrovanoho doslidzhennia sfery osvity [Educology is a scientific direction of integrated research in the field of education]. *Ridna shk.: shchomisiach. nauk.- ped. zhurn.* 4-5 (in Ukrainian)
9. Ohneviuk, V. O. (2013). Bahatomirna liudyna. Epokha transformatsii [A multidimensional person. The era of transformation]. *Osvita. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*. 1-2. 6-11 (in Ukrainian). http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2013_1-2_3
10. Pidorycheva I. Yu. (2021). Innovatsiini ekosystemy Ukrainy: kontseptualni zasady rozvytku v umovakh hlokalizatsii ta yevrointehratsii [Innovation Ecosystems of Ukraine: Conceptual Framework for Development in the Context of Glocalization and European Integration]. *Ekonomika promyslovosti*. 2 (94). 5-44 (in Ukrainian). <http://doi.org/10.15407/econindustry2021.02.005>
11. Rozvytok suchasnoi osvity: osvitlohichni naholusy [Development of modern education: educational emphasis]. *Za materialamy pershoi Vseukr. nauk.-prakt. konferentsii «Osvitolohiia — naukovyi napriam intehrovanoho piznannia osvity»*; Avt. kol.: V. H. Kremen, O. V. Sukhomlynska, I. D. Bekh, V. O. Ohneviuk, V. M. Tkachenko, P. Yu. Saukh, D. I. Dzvynchuk, S. O. Sysoieva, I. V. Sokolova. Kyiv, 2011. 66-67 (in Ukrainian).
12. Cascio Jamais (2020). Facing the Age of Chaos. 13. <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>
14. Chang, V. and Guetl, C. (2007). E-Learning Ecosystem (ELES) — A Holistic Approach for the Development of more Effective Learning Environment for Small and Medium Sized Enterprises (SMEs). *Перший IEEE-IES Digital EcoSystems and Technologies Conference*, Cairns, QLD, Australia, pp. 420-425, doi: 10.1109/DEST.2007.372010

15. Gu, X., Crook, C. and Spector, M. (2019). Facilitating innovation with technology: Key actors in educational ecosystems. *Br J Educ Technol*, 50: 1118-1124. <https://doi.org/10.1111/bjet.12786>
16. Meyer, J.W. and Scott, W.R. (1983). *Organization and Environments: Ritual and Rationality*. Stanford University Press, Stanford. [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqw2orz553k1w0r45\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2072808](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqw2orz553k1w0r45))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2072808)
17. Niemi, H. (2021). Teacher Education in at the Crossroads—Educational Ecosystems for Equity and Quality of Learning. In: Zhu, X., Song, H. (eds) *Envisioning Teaching and Learning of Teachers for Excellence and Equity in Education. Perspectives on Rethinking and Reforming Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2802-3_1
18. Pincus, A., & Minahan, A. (1973). *Social Work Practice: Model and Method*. Itasca, IL: Peacock. [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqw2orz553k1w0r45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2220638](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2220638)
19. Wang, Z. and Zhang, Q. (2019). Higher-Education Ecosystem Construction and Innovative Talents Cultivating. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 146-153. doi: 10.4236/jss.2019.73011

Leontieva I.

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF THE ECOSYSTEM OF MODERN TEACHER EDUCATION

Abstract. *The proposed article attempts to systematize the scientific understanding of the development of education at the present stage, the challenges and risks it faces in a turbulent world. In particular, the author revisits the legacy of Viktor Ognevyuk, who believed that the civilizational transition from industrial to post-industrial society led to the evolutionary formation of a new type of person — «Homo educatus» (educated person). The researcher was convinced that homo educates has a special mission, designed to harmonize his being and spiritual sphere with the being of the world. Therefore, today, «facing the era of chaos,» when we do not know the «rules of the game» under which education will meet the requirements of time, the requirements of the BANI world, we must create an educational model that is able to respond quickly and flexibly adjust in a turbulent world. This task has led to the need to study different models of higher education development (elitist, egolitarian and ecolitarian); to characterize the nature and characteristics of ecosystems, their key components and properties. The study made it possible to identify the conceptual foundations for building an ecosystem of modern teacher education, its subsystems, principles of interaction and mutual influence. The conceptual basis of the ecosystem of teacher education, through the prism of which it is possible to outline its contour, is the following theories systems (four main approaches to understanding the types of objects of teacher education systems), coevolution (to identify key components (subsystems) and principles of building the interaction of its elements, their interdependent integration changes), synergy (to achieve a higher total effect in the interdependent interaction of subsystems) emergence (the ecosystem of teacher education will have special properties that are not characteristic of its subsystems and blocks, as well as the sum of elements not connected by systemic links) and holism (the ecosystem of teacher education is considered as an integral indivisible phenomenon, the result of creative evolution). The study also found that Ukraine is in the process of developing separate educational ecosystems, which led to the conclusion that scientific research on this issue is relevant for the development of a holistic ecosystem of national education.*

Keywords: *higher pedagogical education; ecolithic model of pedagogical education; ecosystem of education; ecosystem of pedagogical education; models of higher education.*

Стаття надійшла до редакції: 05.05.2023р.

Прийнято до друку: 22.05.2023р.

О. Ліннік,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри початкової освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
Бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 Київ,
o.linnik@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-5761-2153

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК СТРАТЕГІЯ АДАПТАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ДО ВІЙНИ

Анотація. У статті розглянуто виклики, які стоять перед освітою в Україні у зв'язку із війною, зокрема збереження освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, забезпечення набуття учнями якісних результатів навчання. Заклади освіти розробляють стратегії адаптації до нових умов, основою яких є розроблення та впровадження моделей змішаного навчання учнів. Висвітлено дані дослідження Державної служби якості освіти щодо способів організації навчання в школах України у 2022-2023 навчальному році. Для отримання емпіричних даних проведено інтерв'ю із 20 директорами шкіл України з різних регіонів. Проаналізовано різні моделі змішаного навчання, способи їх втілення в українських школах. Запропоновано моделі уроків в умовах змішаного навчання, а також рекомендації щодо організації та проведення таких уроків.

Ключові слова: режими навчання, адаптація освітнього процесу, змішане навчання, моделі змішаного навчання, урок у змішаному навчанні.

© Ліннік О., 2023

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

Вступ. Протягом останніх трьох років освіта в Україні долає виклики: як зберегти якість навчання, коли умови кардинально змінилися, коли учні практично позбавлені можливості відвідувати школу. Спочатку пандемія, а потім війна змусили українських освітян шукати нові форми навчання дітей.

Формат дистанційної освіти був застосований у світі та Україні ще під час пандемії. Це виявилось оптимальним рішенням, оскільки інакше освітній процес був би зупинений. Вдруге дистанційна освіта врятувала освітян, коли в країну прийшла повномасштабна війна. Перевагами дистанційної освіти є можливість навчатися віддалено, в індивідуальному темпі, з використанням різноманітних електронних ресурсів. Водночас, за даними моніторингу якості дистанційної освіти, основним недоліком дистанційного навчання освіти назвали відсутність живого спілкування [10]. З іншого боку, відсутність повноцінних дистанційних курсів на платформах шкіл також негативно позначається на якості навчальних результатів, оскільки основним видом діяльності залишається синхронне навчання (Zoom-уроки), тоді як асинхронне навчання (самостійна робота) залишається без належного педагогічного супроводу.

Ситуація ускладнюється постійною міграцією населення через посилення небезпеки в окремих районах країни. За даними Інституту освітньої аналітики та оцінками ЮНІСЕФ, 3,3 млн дітей потребують освітньої підтримки, 2,2 млн — послуг захисту, 2,8 млн дітей вважаються внутрішньо переміщеними особами. За даними Міністерства освіти і науки України в Україні 2767 закладів освіти пошкоджено, а 337 зруйновано повністю. Лідерами серед регіонів, що приймають учнів ВПО, є Вінницька, Івано-Франківська, Київська, Львівська, Житомирська та Хмельницька області [12].

Частково подолати вказані недоліки дистанційного навчання можливо за умови впровадження змішаного навчання (blended learning). Для відносно безпечних регіонів, де учні можуть виходити навчатися очно, обмеження становлять місткість укриттів, яка зазвичай є набагато меншою, ніж потужність приміщення школи. Ця обставина є ключовою, за якої школи обирають саме модель змішаного навчання.

Основні рекомендації щодо організації освітнього процесу 2022-2023 навчального року у різних режимах було надано в листі МОН № 1/9530-22 від 19.08.2022. Зокрема, зазначено, що «організація

освітнього процесу може здійснюватись в очному і дистанційному режимах, або за змішаною формою, що поєднує очний і дистанційний режими. Також, в очному режимі, у разі нестачі в шкільних укриттях місць для всіх учасників освітнього процесу, можлива організація навчання по змінах або переведення навчання з окремих предметів на дистанційну форму. За потреби заклад освіти може організувати індивідуальні форми здобуття освіти (зокрема екстернатну, сімейну (домашню), реалізувати індивідуальну освітню траєкторію учня. Форма організації освітнього процесу залежить від безпекової ситуації в кожному населеному пункті і визначається рішенням військово-цивільних адміністрацій. Рішення приймається за участю батьків. Форма організації освітнього процесу може змінюватися впродовж навчального року в залежності від безпекової ситуації у населеному пункті» [11].

Попри прийняті на державному рівні управлінські рішення, проблема адаптації освітнього процесу в школах до умов війни залишається досить гострою через відсутність розроблених моделей організації змішаного навчання.

Мета статті полягає у висвітленні моделей змішаного навчання, які можуть бути організовані в українських школах як стратегія адаптації освітнього процесу до умов війни.

Теоретичні розвідки. Перші згадки про змішане навчання (гібридне) навчання з'явилися у «Довіднику змішаного навчання» Бонка і Грема [2; 15]. Основна ідея використання терміну полягає у позначенні змішення різних джерел навчання для учнів: традиційного вчительського та віртуального середовища як джерела навчання.

У загальному розумінні, це навчання, за якого частина пізнавальної діяльності учнів відбувається на уроці під безпосереднім керівництвом учителя, а друга — у самостійній роботі з електронними ресурсами [6; 7]. Водночас є кілька варіантів «змішування»:

1) поєднання очної форми із дистанційною або мережевою;

2) поєднання різних форматів навчання у межах одного класу (основне очне навчання із використанням різних форм роботи з електронними ресурсами, онлайн-курсами тощо);

3) поєднання самостійного навчання та співпраці в класі;

4) змішування основного навчального контенту (підручників та навчальних матеріалів) із зовнішніми матеріалами (електронними ресурсами). [3].

У державних нормативних документах змішане навчання не є формою здобуття освіти, натомість визначаються очне, дистанційне, очне з використанням дистанційних технологій [13]. Окрім цього, з використанням дистанційних технологій можуть бути організовані такі форми здобуття освіти, як

вечірня, заочна, сімейна (домашня) [14]. Якщо учень навчається за індивідуальною освітньою траєкторією, то його навчання також може бути змішаним, тобто передбачати очну взаємодію та роботу у віртуальному середовищі. Найбільш застосованою в Україні на сьогоднішній день є практика поєднання очної форми із дистанційною.

Залежно від регіонів, у яких розташовані школи, наявності у них безпечного укриття для дітей, його потужності, фізичного перебування дітей, школи на початку навчального року розробляли стратегії організації освітнього процесу на 2022-2023 навчальний рік. Переважно це дистанційне та різні формати змішаного навчання. За даними Державної служби якості освіти, 67% закладів загальної середньої освіти обладнано укриттями та 13% закладів користуються укриттями інших суб'єктів господарювання. Втім більш ніж у половини шкіл (56%) відсутня можливість проводити уроки в укриттях. У закладах загальної середньої освіти освітній процес організовано таким чином: 29% навчається за очною формою, 40% — за змішаною, 31% — за дистанційною.

Основними характеристиками змішаного навчання є персоналізація (індивідуалізація), дослідно-орієнтований характер навчання, високий рівень домагань та самоконтроль (Б. Грінберг, Р. Шварц, М. Хорн) [8].

Ознакою змішаного навчання є використання цифрових освітніх ресурсів, які набувають абсолютно нових дидактичних властивостей (Т. Долгова): різноманіття форм подання навчального контенту та мультимедійності; надлишковості, різноманітності і, як наслідок, варіативності; інтерактивності; гнучкості та адаптивності. Водночас, цифровим освітнім ресурсам мають бути притаманні й такі традиційні властивості як науковість, наочність, структурованість і системне викладення навчального матеріалу [16].

На основі узагальнення теоретичних розвідок, Л. Шелестова виокремлює такі особливості змішаного навчання: зміна акцентів у взаєминах педагога й учнів, пріоритет самостійної діяльності учнів, організація індивідуальної підтримки, активне використання групової форми роботи, використання цифрових ресурсів [16].

Для визначення моделей змішаного навчання варто проаналізувати кілька підходів до такої класифікації. Наприклад, А. Рейз так описує змішані підходи до навчання:

- клас та он-лайн (наприклад, традиційний гібрид);
- Інтернет та наставник або тренер (наприклад, незалежне дослідження);
- симулятор зі структурованими класами;
- навчання на робочому місці та неформальне навчання (наприклад, стажування);
- управлінський коучинг та електронне навчання (наприклад, практикум) [8].

Якщо проаналізувати дослідження щодо різновидів організації змішаного навчання, то можна виокремити 4 основні моделі:

1. Ротаційна модель. Її сутність у тому, що ми проводимо так звану «ротацію» учнів у школі (або між станціями чи лабораторіями). Відбувається також «ротація» видів діяльності учнів. Одним із видів діяльності є онлайн навчання. Різновидом цієї моделі є робота за технологією «Перевернутий клас», коли учні частину матеріалів опрацьовують самостійно, а у класі обговорюють дискусійні питання, чи консультуються із учителем, або вивчають наступну частину матеріалу.

Саме таку модель реалізує більшість шкіл в Україні, які обрали таку змішаний формат навчання.

2. Гнучка модель полягає у тому, що учні працюють за індивідуально налаштованим графіком, переважно онлайн, а учитель є інструктором, який координує їхню діяльність, надає консультації. Такі консультації можуть надаватися як в онлайн (синхронному) режимі, так і в очному. Таку модель реалізує школа дистанційного навчання «Оптима». Деякі школи в Україні, переважно у сільській місцевості, реалізували таку

модель під час пандемії та активної фази військових дій (у відносно безпечних регіонах).

3. Особистісно зорієнтована модель передбачає навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями (учні навчаються очно, а паралельно працюють із зовнішніми електронними ресурсами, онлайн курсами). Може використовуватися для поглибленого вивчення окремих предметів, у разі поєднання очної та екстернатної або очної та мережевої форм здобуття освіти.

4. Модель збагаченого віртуального середовища передбачає основну роботу в режимі онлайн, за розробленими дистанційними курсами, із використанням електронних ресурсів. Водночас учень відвідує окремі уроки (якщо ця модель застосовується індивідуально). Або для учнів проводяться окремі уроки (наприклад, на початку та в кінці вивчення теми, для захисту проєктів [1; 3; 4; 5; 8]).

Залежно від цілей (у межах гнучкої моделі) виокремлюються такі моделі змішаного навчання: Skill-Driven (формування умінь), Attitude-Driven Model (формування цінностей, мотивація), Competency-Driven Model (формування компетентностей) [3].

Таблиця 1

Характеристика моделей змішаного навчання залежно від цілей

Модель змішаного навчання	Опис	Характеристика	Як реалізується в Україні
Skill-Driven (формування умінь)	вимагає регулярного зворотного зв'язку та підтримки з боку тренера, фасилітатор або одноліток.	самостійний темп, але прив'язаний до чіткого графіку ресурс для самостійного вивчення матеріалу під керівництвом інструктора навчання через синхрон онлайн-навчальні лабораторії або у традиційному класі підтримка електронною поштою проєктування довгострокових проєктів	Навчання на дистанційних платформах, через цілісні дистанційні курси
Attitude-Driven Model (формування цінностей, мотивація)	Формування мотивації та ціннісних ставлень	Вебінари у синхронному режимі (початок вивчення теми и проєкту), завершення в офлайні проводити рольові симуляції	
Competency-Driven Model (формування компетентностей)	Учні взаємодіють, спостерігають практичні ситуації, спостерігають, вивчають матеріал	Електронні ресурси — сховище знань + тьютори	Перевернутий клас (але цілісних сховищ знань немає)

Подальші розвідки стосувалися дослідження особливостей впровадження різних моделей змішаного навчання в умовах шкільної освіти України. Їх результати буде висвітлено у наступному розділі статті.

Результати досліджень

Практичні аспекти дослідження базувалися на аналізі результатів моніторингу якості освіти, проведеному Державною службою якості освіти України та інтерв'юванні 20 керівників шкіл із різних регіонів України.

У результаті дослідження, проведеного Державною службою якості освіти України,

на початку 2022 року було проведено дослідження щодо якості дистанційного навчання під час пандемії. З'ясовано, що:

— освітній процес в умовах дистанційного навчання продемонстрував недостатньо гнучкості, обмеженість у видах діяльності під час онлайнного навчання, збільшення відповідальності самих учнів/учениць за результати навчання;

— більш ніж половина педагогів надають перевагу синхронному способу ведення дистанційного навчання, третина використовує синхронний та асинхронний способи одночасно;

— у майже половині закладів освіти доступу до дистанційного навчання не мав кожен десятий учень;

— в умовах дистанційного навчання бракує живого спілкування між вчителями та учнями/ученицями;

— в учнів недостатньо сформовані уміння самостійно вчитися;

— на думку педагогів, навчальні досягнення учнів з таких предметів як математика, фізика, хімія, іноземна мова помітно знизилась [10].

Можливість організації змішаного навчання з можливістю відвідувати заклад освіти у відносно небезпечних регіонах України дозволяє подолати частину виявлених у дослідженні недоліків дистанційної моделі навчання

Для з'ясування особливостей застосування різних моделей змішаного навчання нами було проведено інтерв'ю з 20 керівниками шкіл з різних регіонів України та систематизовано їхні відповіді (табл. 2).

Таблиця 2

Реалізація моделей змішаного навчання у школах України

Модель змішаного навчання	Характеристика	Види	Взаємодія	Як застосовується в Україні
Ротаційна модель (Rotation)	У межах певного предмета або теми ротацію учнів між різними режимами роботи, одним з яких обов'язково є онлайн навчання	— модель ротації між станціями (Station Rotation); — модель ротації між лабораторіями (Lab Rotation); — модель перевернутого класу (Flipped Classroom); — модель індивідуальної ротації (Individual Rotation).	Учень-вчитель Учень-ресурс Учень-учень	— Почергове відвідування учнями навчальних приміщень — модель перевернутого класу під час проведення уроків — чергування синхронного та асинхронного режимів під час навчання з використанням дистанційних технологій
Гнучка модель (Flex)	модель, в якій основою навчального процесу є онлайн навчання: учні працюють за індивідуально налаштованим графіком, а вчитель є інструктором, що координує та керує їхньою діяльністю.	Відвідування консультацій	Учень-ресурс Учень-вчитель	Дистанційне навчання+консультації учнів в онлайн и оффлайн форматах
Особистісно зорієнтована модель (A La Carte)	передбачає проходження учнями одного або декількох онлайн курсів паралельно з відвідуванням звичайних занять	Повне відвідування+онлайн навчання	Учень-ресурс Учень-вчитель	індивідуальні освітні траєкторії
Модель збагаченого віртуального середовища (Enriched Virtual)	дозволяє учням розподіляти свій час між проходженням онлайн курсів та відвідуванням звичайних уроків, при чому більшість часу приділяється роботі в режимі онлайн	Відвідування окремих занять	Учень-ресурс Учень-вчитель	Застосовується у закладах освіти, де пошкоджено або зруйновано приміщення, проте організовано центр цифрової освіти або дистанційного навчання

За результатами інтерв'ю із керівниками закладів освіти розбудовано алгоритм дій щодо переходу школи на модель змішаного навчання:

1) опитування батьків та педагогічних працівників щодо бажаної форми здобуття освіти;

2) відкриття нових форм здобуття освіти (за необхідності);

3) відкриття дистанційних класів (за необхідності);

4) організація навчання учнів за індивідуальними освітніми траєкторіями (за необхідності);

5) вибір моделі змішаного навчання (аналіз практики роботи українських шкіл зазначив, що більша частина шкіл в умовах війни застосовує змішану ротаційну модель навчання);

6) розподіл учнів на підгрупи для ротації, для чого насамперед треба врахувати місткість укриття та загальну кількість учнів, які знаходяться на очному навчанні;

7) розподіл навчального навантаження вчителів з урахуванням режимів роботи школи;

8) розроблення гнучкого розкладу уроків з урахуванням моделі змішаного навчання;

9) адаптація календарно-тематичного планування учителів (основні стратегії адаптації календарно-тематичних планів такі: ущільнення змісту (укрупнення або скорочення тем), перегрупування змісту навчального матеріалу (перестановка тем місцями), розподіл тем на синхронне та асинхронне вивчення, інтеграція).

Вивчення досвіду організації змішаного навчання у закладах загальної середньої освіти України дозволило з'ясувати, що у форматі змішаного навчання з'являється щонайменше 4 типи уроків, які потребують окремих рекомендацій щодо їх проведення з урахуванням специфіки цієї моделі:

- урок в очному режимі;
- урок у дистанційному синхронному форматі;
- урок у дистанційному асинхронному форматі;
- урок у змішаному форматі, що передбачає поєднання синхронного та асинхронного режимів.

Урок в очному форматі передбачає проведення його з максимальною ефективністю, з урахуванням того, що такі уроки відбуваються з певної періодичністю, відповідно до циклів, за якими відбувається змішане навчання. З метою максимально ефективного використання часу на таких уроках варто приділити увагу роз'ясненню складного змісту, відповідям на питання учнів, інтерактивним формам взаємодії, практичним роботам.

Доцільним буде змістити практичні, лабораторні роботи на тиждень (або день) очного навчання. З метою досягнення максимальної ефективності краще проводити у цей час уроки-консультації (у формі прес-конференції, інтерактивної гри тощо), застосовувати на уроках технології ситуативного моделювання (наприклад, імітаційну гру «Суд», дискусійні клуби тощо), технологію «Перевернутий клас».

Уроки в онлайн форматі потребують серйозної уваги щодо організації його початку. Для включення уваги учнів можна провести привітання за допомогою інструментів Zoom, невелике опитування, де учні можуть висловитися письмово в чаті, на спільній дошці оголошень. Для цієї мети може бути використана також інтерактивна дошка Padlet та інші подібні інструменти. Важливо для підтримки уваги та забезпечення активності учнів підтримувати динаміку уроку, застосовуючи зміну видів діяльності; максимально використання можливостей ресурсу: сесійні зали, спільну дошку оголошень, чат, реакції. Технологія «Перевернутий клас» також дозволить зробити онлайн уроки більш продуктивними.

Досвід шкіл, керівники яких взяли участь в опитуванні, засвідчив що технологія «Перевернутий клас» не досить активно застосовується в освітньому процесі, хоча більшість учителів знає алгоритм її застосування. Сутність її полягає в тому, що домашнє завдання задається не після, а перед вивченням нового матеріалу: прочитати текст, подивитися відео, сформулювати питання, скласти схему тощо. На онлайнуроці відбувається обговорення, брейншторми, симуляції дослідів, розбір складних питань тощо.

На відміну від традиційного навчання, за умови перевернутого класу, учні вивчають повний модуль матеріалу у відео або за допомогою навчальних матеріалів. Урок використовується для того, щоб обговорити складні питання або на практиці застосувати ключові положення матеріалу, отримати зворотний зв'язок від учителя. Після уроку учні перевіряють розуміння матеріалу та розширюють знання та вміння більш складними завданнями/задачами.

Розрізняють кілька варіантів реалізації технології «Перевернутий клас»:

- типовий перевернутий клас (новий теоретичний матеріал вивчається у домашній роботі, а на уроці відбуваються практичні заняття);
- орієнтований на дискусію перевернутий клас (новий теоретичний матеріал вивчається у домашній роботі, а на уроці відбувається дискусія);
- сфокусований на демонстрації перевернутий клас (новий теоретичний матеріал вивчається у домашній роботі, а на уроці відбувається демонстрація дослідів);
- псевдоперевернутий клас (учні на початку уроку самостійно переглядають навчальне відео або читають навчальні матеріали, а потім виконують практичні завдання);
- груповий перевернутий клас (учні виконують групові домашні завдання, а потім обговорюють їх на уроці);
- віртуальний перевернутий клас (робота з матеріалами відбувається в тій самій послідовності, але і навчальний матеріал, і завдання учні виконують дистанційно, на цифрових платформах);
- «перевернутий» вчитель (учні самостійно шукають ресурси з новим матеріалом, опановують їх, а потім обговорюють та виконують завдання до них на уроці) [7].

Щодо структури самих уроків, то вимога поєднання синхронного та асинхронного режимів вимагає пошуку адаптивних моделей проведення уроків у змішаному навчанні. Наведемо кілька з можливих варіантів.

Комбінований — класичний урок:

- мотивація вивчення матеріалу (синхронно);
- актуалізація опорних знань (синхронно);

- пояснення нового матеріалу (синхронно);
- виконання завдань на закріплення, застосування (асинхронно);
- обговорення питань, рефлексія, підсумки (асинхронно).

Комбінований — «Перевернутий клас»:

- завдання з повторення попередньої або опорної теми (асинхронно);
- роз'яснення нового матеріалу (синхронно);
- узагальнення та первинне закріплення матеріалу (синхронно);
- закріплення та застосування нових умінь (асинхронно);
- тестування або інші види оцінювання (опційно).

Комбінований — «Перевернутий клас»:

- завдання з вивчення матеріалу або його частини (асинхронно);
- обговорення у класі — діалог, дискусія, робота в групах, мозкова атака, консультація, відповіді вчителя на питання (синхронно);
- виконання завдань на узагальнення, закріплення та застосування матеріалу (асинхронно);
- тестування та само-, взаємооцінювання (опційно).

Проблемний урок / урок- дослідження:

- постановка проблемного питання, введення в проблему (синхронно);
- обговорення проблеми, висунення гіпотез, їх аналіз (синхронно);
- виконання дослідження (літературних джерел, проведення досліду або експерименту) (асинхронно);
- обговорення результатів (асинхронно);
- формулювання висновків, завдання для самостійної домашньої роботи на закріплення нових знань та умінь (синхронно).

Створення проєктів:

- обговорення ідеї проєкту, ключових питань (синхронно);
- розподіл завдань та ролей, об'єднання в групи (синхронно);

- визначення форм дослідження та представлення матеріалу (синхронно);
- виконання проєкту індивідуально або у групах (1 або кілька уроків (асинхронно));
- обговорення проблемних питань, консультації щодо виконання проєкту (синхронно, за необхідності);
- презентація проєктів (синхронно або асинхронно, розміщення відеопрезентацій на платформі, можливість ставити вподобайки та лишати коментарі)ю

Такі моделі розроблено на основі вивчення досвіду роботи шкіл та окремих учителів. Вони можуть використовуватись учителями як готові моделі або як основа для створення власних моделей.

Висновки. У закладах освіти України взято курс на організацію змішаного навчання як стратегії адаптації до роботи в умовах війни. В українському законодавстві відсутня змішана форма здобуття освіти. Учні, які навчаються змішано, перебувають фактично на очній, дистанційній або одній з індивідуальних форм (екстернаті, сімейній (домашній)). Можливий також індивідуальний підхід через реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій. Основні моделі, які застосовуються школами в умовах війни такі: ротаційна, гнучка, особистісно зорієнтована.

Заклади освіти, які розробляють нову модель навчання, мають прийняти низку управлінських рішень, а також забезпечити гнучкість розкладу занять, календарного планування тощо.

Під кожную модель навчання необхідно розробляти нові моделі уроків, які б враховували певну комбінацію синхронних та асинхронних режимів. На емпіричному рівні вже розпочалося розроблення таких моделей.

Перспективою подальших досліджень є розроблення методик діагностування якості освіти учнів в умовах змішаного навчання, а також механізмів подолання освітніх втраг.

ДЖЕРЕЛА

1. Bart M. Blended learning course design creates new opportunities for learning, 2012. — Retrieved from: <http://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/blended-learning-course-design-creates-new-opportunities-for-learning>
2. Bates T. Discussing design models for hybrid / blended learning and the impact on the campus, 2013. Retrieved from: <http://www.tonybates.ca/2013/05/08/discussing-design-models-for-hybridblended-learning-and-the-impact-on-the-campus>
3. Blended Learning // The Clayton Christensen Institute. — Retrieved from: <https://goo.gl/1IpmhL>
4. Blended Learning: Best practices to maximize the effectiveness of corporate training, 2015. — Retrieved from: <http://elearningindustry.com/10-blended-learning-best-practices-effective-corporate-training>
5. Dziuban Charles D., Hartman Joel L., Moskal Patsy D. Blended Learning // Center for Applied Research. Research Bulletin. — № 7. — 2004. [Електронний ресурс]. — Retrieved from: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0407.pdf>.
6. Gee P., Reis A. Blended Course Design: A Synthesis Of Best Practices. Journal of Asynchronous Learning Networks, Volume 16: Issue 4, p.7-22.

7. Gerstein J. UDL and The Flipped Classroom: The Full Picture, 2012 [Електронний ресурс]. — Retrieved from: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2012/05/29/udl-and-the-flipped-classroom-the-full-picture>
8. Greenberg B. Blended Learning: Personalizing education for students: online course. Retrieved from: <https://www.coursera.org/learn/blending-learning-personalization>
9. Hart J. What does the term — blended learning mean? — 2015. [Електронний ресурс]. — Retrieved from: <http://www.c4lpt.co.uk/blog/2015/01/25/what-does-the-term-blended-learning-mean-the-results>
10. Звіт за результатами дослідження якості організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти України (2022). [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2022/09/Zvit_Distance_learning_spreads_SQE_SURGe_05.09.2022.pdf
11. Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році // лист МОН № 1/9530-22 від 19.08.2022
12. Підсумковий звіт “Оцінювання потреб України в сфері освіти (6 травня — 24 червня 2022) // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/07/07/Pids.zvit.Otsin.potreb.Ukr.u.sferi.osvity-UK-6.05-24.06.22.pdf>
13. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти // Наказ Міністерства освіти і науки України 08 вересня 2020 року № 1115
14. Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти // Наказ Міністерства освіти і науки України 12.01.2016 № 8 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 10 лютого 2021 року № 160)
15. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко, С.М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Н.Ю. Олійник, Т.О. Олійник, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, А.Л. Столярєвська; за ред. В.М. Кухаренка — Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. — 284 с.
16. Шелестова Л. В. Змішане навчання у початковій школі : методичні рекомендації / Л. В. Шелестова. — К. : «Фенікс», 2021. — 48 с.

REFERENCE

1. Bart Mary (2012). Blended learning course design creates new opportunities for learning. — Retrieved from: <http://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/blended-learning-course-design-creates-new-opportunities-for-learning> (eng).
2. Blended Learning // The Clayton Christensen Institute. — Retrieved from: <https://goo.gl/1IpmhL> (eng).
3. Blended Learning : Best practices to maximize the effectiveness of corporate training (2015). — Retrieved from: <http://elearningindustry.com/10-blended-learning-best-practices-effective-corporate-training> (eng).
4. Dziuban Charles D., Hartman Joel L., Moskal Patsy D. (2004) Blended Learning // Center for Applied Research. Research Bulletin. — № 7. [Електронний ресурс]. — Retrieved from: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0407.pdf> (eng).
5. Greenberg B. Blended Learning: Personalizing education for students: online course. Retrieved from: <https://www.coursera.org/learn/blending-learning-personalization> (eng).
6. Jackie Gerstein (2012). UDL and The Flipped Classroom: The Full Picture [Електронний ресурс]. — Retrieved from: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2012/05/29/udl-and-the-flipped-classroom-the-full-picture> (eng).
7. Jane Hart (2015) What does the term — blended learning mean? [Електронний ресурс]. — Retrieved from: <http://www.c4lpt.co.uk/blog/2015/01/25/what-does-the-term-blended-learning-mean-the-results> (eng).
8. Patricia Mc Gee, Abby Reis. Blended Course Design: A Synthesis Of Best Practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Volume 16: Issue 4, p.7-22. (eng).
9. Tony Bates (2013). Discussing design models for hybrid / blended learning and the impact on the campus. Retrieved from: <http://www.tonybates.ca/2013/05/08/discussing-design-models-for-hybridblended-learning-and-the-impact-on-the-campus> (eng).
10. Zvit za rezul'tatamy doslidzhennya yakosti orhanizatsiyi dystantsiynoho navchannya u zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osvity Ukrayiny (2022) [Report on the results of the study of the quality of distance learning organization in general secondary education institutions of Ukraine]. [Electronic resource]. — Access mode: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2022/09/Zvit_Distance_learning_spreads_SQE_SURGe_05.09.2022.pdf (ukr).
11. Instruktyvno-metodychni rekomendatsiyi shchodo orhanizatsiyi osvith'oho protsesu ta vykladannya navchal'nykh predmetiv u zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osvity u 2022/2023 navchal'nomu rotsi //

lyst MON № 1/9530-22 vid 19.08.2022 [Instructional and methodological recommendations regarding the organization of the educational process and the teaching of educational subjects in institutions of general secondary education in the 2022/2023 academic year // letter of the Ministry of Education and Culture No. 1/9530-22 dated August 19, 2022] (ukr).

12. Pidsumkovyy zvit "Otsynuyannya potreb Ukrayiny v sferi osvity (6 travnya — 24 chervnya 2022) [Final report "Assessment of Ukraine's needs in the field of education (May 6 — June 24, 2022)] // [Electronic resource]. — Access mode: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/07/07/Pids.zvit.Otsin.potreb.Ukr.u.sferi.osvity-UK-6.05-24.06.22.pdf> (ukr).

13. Polozhennya pro dystantsiynu formu zdobuttya povnoyi zahal'noyi serednoyi osvity // Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny 08 veresnya 2020 roku № 1115 [Regulations on the distance form of obtaining complete general secondary education // Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated September 8, 2020 No. 1115] (ukr).

14. Polozhennya pro indyvidual'nu formu zdobuttya povnoyi zahal'noyi serednoyi osvity // Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny 12.01.2016 № 8 (u redaktsiyi nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 10 lyutoho 2021 roku № 160) [Regulations on the individual form of obtaining a complete general secondary education // Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine 12.01.2016 No. 8 (as amended by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated February 10, 2021 No. 160)] (ukr).

15. Teoriya ta praktyka zmishanoho navchannya [Theory and practice of blended learning]: monohrafiya (2016) / V. M. Kukharenko, S. M. Berezyn's'ka, K. L. Buhaychuk, N. YU. Oliynyk, T. O. Oliynyk, O. V. Rybalko, N. H. Syrotenko, A. L. Stolyarev's'ka; za red. V. M. Kukharenka — Kharkiv: «Mis'kdruk», NTU «KHPH», 2016. — 284 s. (ukr).

16. Shelestova L. V. (2021) Zmishane navchannya u pochatkoviy shkoli : metodychni rekomendatsiyi [Blended learning in primary school: methodological recommendations] / L. V. Shelestova. — Kyiv : «Feniks». — 48 s.

Linnik O.

BLENDED LEARNING AS A STRATEGY FOR THE ADAPTATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE SCHOOL BEFORE THE WAR

The article examines the challenges facing education in Ukraine in connection with the war, in particular the preservation of the educational process in institutions of general secondary education, ensuring that students acquire high-quality learning results. Educational institutions are developing strategies for adaptation to new conditions, the basis of which is the development and implementation of models of blended learning of students. In the theoretical aspect, the essence of the concept of "blended learning", various approaches to the classification of types of blended learning are considered, and such approaches are briefly characterized. The research data of the State Education Quality Service regarding methods of organizing education in Ukrainian schools in the 2022-2023 academic year are highlighted. To obtain empirical data, interviews were conducted with 20 principals of Ukrainian schools from different regions. Different models of blended learning, ways of their implementation in Ukrainian schools are analyzed. The "Flip Class" technology is characterized as the most optimal for use in blended learning conditions: with the aim of activating and motivating students. Rational distribution of time between asynchronous and synchronous learning modes. Models of lessons in the conditions of blended learning are proposed, as well as recommendations on the organization and conduct of such lessons are provided. Framework models for conducting lessons in a blended format, when synchronous and asynchronous modes alternate, are proposed for teachers.

Key words: *modes of learning, adaptation of the educational process, blended learning, models of blended learning, lesson in blended learning.*

Стаття надійшла до редакції: 05.02.2023р.

Прийнято до друку: 28.02.2023р.

ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

УДК 373.31:372.888.111.1

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.395>**Papadopoulos I.**

PhD in Applied Linguistics and Pedagogy,
Assistant Professor of Pedagogy and Emergent Literacy,
International Hellenic University, Greece
isaakpapad1@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-3262-0314

Kosharna N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of Foreign Languages and Methodology Department,
Faculty of Pedagogical Education
of Borys Grinchenko Kyiv University
Kyiv, Ukraine
n.kosharna@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0003-4841-6219

**BILINGUAL YOUNG LEARNERS “READ” THEIR PICTUREBOOKS:
A MULTIDIMENSIONAL RESEARCH IN GREECE**

In the current research, the reactions of young learners, who come from a migrant background, are investigated in connection to their involvement with picturebooks. In order to accomplish this goal, a sample group consisting of fifty children aged five years old who were L1 speakers in Albanian and Bulgarian and were receiving their preprimary education in Greece was chosen to take part in this research study. The children's interactions with a picture book were watched by their instructors while it took place in front of them in the classroom. The study put an emphasis on providing analytical replies relevant to the following four major areas: a) Narrative Meaning; b) Illustrations; c) Context of Book Development; and d) Linguistic Codes. According to the findings of the research, pupils take an active role in their interactions with picture books. As a consequence of this, suggestions have been made for the conduct of more study and the use of educational practices.

Ключові слова: *bilingual young learner; context of book development; foreign language; illustration; linguistic code; narrative meaning; picturebook; teaching method.*

© Papadopoulos I., Kosharna N., 2023

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

Introduction

In the modern world, the issue of cultivating another language to young learners takes on a new significance. It is explained by certain societal challenges, in particular young learners who are migrants. Supporting newly arrived migrant children to acquire the language of instruction, while also sustaining and expanding their personal linguistic repertoire, is essential for their successful reception

and integration, as well as for effective instruction (Papadopoulos, 2020; European Commission, 2017, p. 1). According to the data of the European Education and Culture Executive Agency (2023), the mosaic of European languages includes not only the official state languages of countries but also the regional or minority languages spoken on European territory for centuries, not to mention the languages brought by migrants. Unlike their native peers, newly

arrived children frequently have complex, multi-country trajectories and varying levels of proficiency in multiple languages; this linguistic diversity is a rich and frequently underutilized source of social and cultural capital (European Commission, 2017, p. In order to accomplish the desired positive outcome — the formation of foreign language communication skills — it is crucial to discover such methods and technologies for teaching foreign languages to young learners.

In recent decades, there has been a notable increase in initiatives aimed at promoting an optimal teaching and learning environment for young learners of a second language. In addition to its application in the pedagogical setting of instructing foreign languages to juvenile pupils, Greece has functioned as a host nation for immigrants and refugees for over thirty years. This circumstance has amplified the scholarly investigation into adolescent learners of a second language who possess a background of migration or refugee status. Papadopoulou (2018a) asserts that Greece serves as a significant intersection of geography and culture, thereby promoting research inquiry and the discovery of solutions for the advancement of a proficient and robust language teaching approach. Additionally, Greece encourages the flexible adaptation of education to new circumstances.

After analyzing the theoretical foundations of effective other language instruction for young learners, picturebooks are demonstrated as an effective tool for teaching languages to younger learners, particularly when the teacher's focus should be on native speakers and migrants.

The idea of using picturebooks in language instruction for young learners was conceived by specialists in children's literature and educators: Gail Ellis, Tatia Gruenbaum, Sandie Mouro, and Annetta Sadowska, who developed a virtual resource for primary teachers of English called PEPELT — Picturebooks in European Primary English Language Teaching. PEPELT was a finalist in the British Council's 2020 ELTons awards for Innovation in Teacher Resources (PEPELT, 2017). Therefore, the article's proposed research is founded on practical experience in this field.

The latest analysis in the field of researching.

It is widely acknowledged that picture books are valuable instructional resources that may meet the requirements of poor language users, particularly in circumstances in which the weak language users are unable to create spoken discourse in the target language. There have been proposed various terms to refer to picture-books such as 'storybooks' (Ellis & Brewster, 2014; Ghosn, 2013), 'real picture books' (Dunn, 2003), however, a picture-book is commonly seen as "...a text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial

product; a social, cultural, historic document; and foremost, an experience for a [reader]. According to Bader (1976), the efficacy of this specific type of artistic expression is dependent on the interconnectedness between visual and linguistic components, the display of two opposing pages concurrently, and the dramatic impact of page-turning.

Sandie Mouro (2016), in researching the use of picturebooks in the primary English as a foreign language classroom, cited Barbara Bader's (1976) definition of a picturebook as text, illustrations, total design; a manufactured and commercial product; a social, cultural, and historical document; and, most importantly, an experience for the [reader]. As a form of art, it depends on the interdependence of images and text, the simultaneous display of two confronting pages, and the spectacle of the page turn (Barbara Bader, 1976, p. 1).

The fact that the practice is a kind of creative expression makes these aspects absolutely necessary for its execution (Ghosn, 2013).

As it is noted in Collins Dictionary, a "picture book" is a book with a lot of pictures and not much writing, and many picture books are intended for children.

In a picturebook, the meaning is created by a combination of the images and the words, as American artist Shulevitz explains (Shulevitz, 1985, page 15). He explains that this is because pictures show and words tell which two distinct forms of communication are.

Since the beginning of the 1970s, teachers of second and foreign languages have been using picture books as supplementary educational tools in their classrooms. These books are often used for younger learners. Because these works represent a viable sort of literature in their own right, it is possible to make this difference between them and other types of literary works. In addition, the context of academic study has given birth, over the course of such a long period of time, to the employment of a number of distinct terms. "Storybooks" (Ellis & Brewster, 2014; Ghosn, 2013), and "real picture books" (Dunn, 2003) are some of the phrases that are included in this category. Other terms that are included in this category include "real picture books" (Dunn, 2003).

It is a multimodal text, which means that it provides a dual presentation of information by combining visuals and words to build meaning (Kress, 2003). This gives the reader the ability to come to their own inferences on the significance of the material. Because of this, it is possible to have a grasp that is more in-depth of the subject that is now being discussed. The children's book with illustrations has found its way into schools; where it is now used to educate pupils to simultaneously analyze both of these points of view.

According to Lewis (2001b), the creation of meaning is the result of dependence between what is seen in the visuals and what is communicated by the words. This is the case because what is seen in the visuals depends on what is conveyed by the words. This is the case because integrating the two elements results in the creation of meaning.

In addition, picturebooks, as a genuine form of literature, have the potential to enhance the imaginative faculties of young learners and promote a more contemplative demeanour. The examination of picturebooks from various viewpoints can enhance the interpretative abilities and emotional intelligence of learners, as suggested by Hismanoglu (2005), Van (2009), and Khatib, Rezaei, and Derakhshan (2011). Utilizing picturebooks can contribute to the comprehensive linguistic advancement of learners in the instructed language. Furthermore, this approach can provide a highly conducive setting for the implementation of translanguaging techniques by the learners.

Given the aforementioned, it is imperative to acknowledge the importance of learners' reactions to picturebooks in the context of language instruction. To be more precise, learners are actively involved in multifaceted reading procedures and are perceived as individuals who generate significance and construct meaning from a given "text."

In this theoretical framework, as posited by Wolfgang (1978), an "implied reader" is presumed to possess the requisite knowledge and contextual understanding to supplement the gaps or uncertainties that may be present in a given "text" authored or produced by an individual. The process of communication between the reader and the text commences when the reader endeavours to complete the lacunae left by the author.

The layout of the picture book, in addition to the peritextual components that it includes (Genette, 1997), is positioned at the heart of the visual tale, and the layout of the picture book itself serves a specific function. This is done so because the layout of the picture book itself serves a particular purpose. Endpapers (Bosch & Duran, 2011) and title pages (Sotto Mayor, 2016) have both been the subject of a significant amount of study; nevertheless, the emphasis of attention right now is on the peritextual components of the picture book within the context of language instruction (Mourao, 2013).

There is no doubt that the use of pictures affects the development of speech (Nezhyva, Palamar, Marienko, 202). It helps bilingual speakers interact with their environment (Papadopoulos, 2020). The teacher, who correctly applies the methods and techniques of working with the book, also plays an important role. Therefore, this issue is complex and directly related to the practical training of a future teacher (Kosahrna N., Petryk L., 2021).

The study

The rationale behind the study's underlying thought process.

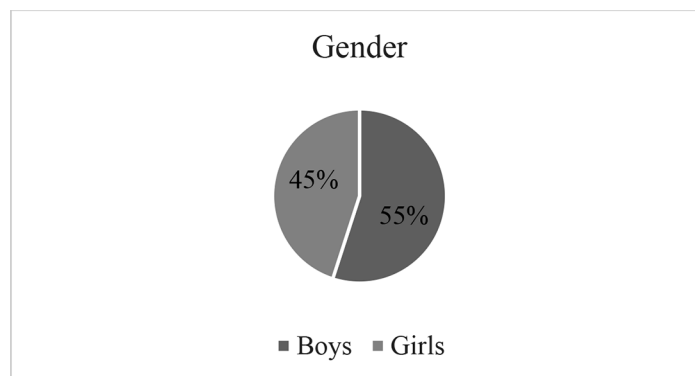
The study was motivated by the emphasis of literary theory on the role of the reader as a meaning maker, wherein the process of constructing meaning from texts is multidimensional and extends beyond words. Specifically, the research focused on the responses of immigrant toddlers to picture books, as this theory served as the driving force behind the investigation. In addition, a multitude of reader response theories exists that encompass various perspectives on the functions of the reader, the text, and the sociocultural environment that influences the interaction between the reader and the text (Beach, 1993, p. 2). With the objective of investigating the responses of multilingual immigrant pupils in the context of Greek, it is important to acknowledge that researchers have been studying reactions to picture books since the 1990s, as evidenced by the works of Arizpe & Styles (2003), Evans (1998), Kiefer (1993), Pantaleo (2008), and Sipe (2000; 2008). This action was taken in acknowledgement of the fact that scholarly investigation into the reception of picture books has been a prominent area of inquiry since the 1990s.

The present study aimed to examine the reactions of youth immigrant pupils towards picturebooks with a focus on:

- a. The "narrative meaning", which pertains to the actions of children in predicting the pre- and post-scenes of a story, as well as their perspectives on the protagonists, their behaviours, and the resulting consequences.
- b. The visual representations, with emphasis on the imagery, the objects portrayed within each image, and the responses elicited from the children towards them.
- c. The book, as a physical artefact, is intricately linked to the broader context of its creation, encompassing the author's creative process, the illustrator's contributions, and the rationale behind the development of each individual image.
- d. The linguistic codes pertain to the linguistic resources and codes utilized by toddlers when engaging with picturebooks and providing corresponding responses.

Participants in the study

The study's participants consisted of 50 toddlers, who had Albanian and Bulgarian as their first languages. All of the subjects under consideration were five years of age. According to the data provided, the aggregate length of time that they spent in Greece was between three and four years. With regard to their distribution on the basis of gender (Graph 1), 45% of the children were girls, while 55% of the participant were boys. Concerning their country of origin, 68% of the children came from Albania, while 32% of the participants were from Bulgaria.



Graph 1. Children's distribution based on gender.

Research Instruments and Design

The present study utilized research instruments and procedures to collect data. To enhance comprehension of the responses provided by the participants, the investigator employed two distinct research instruments.

To accurately document the responses of children upon being presented with a customized picture book specialized recording methodologies were employed. More precisely, the investigators devised an innovative record-keeping procedure that focused on three key elements: a) Narrative Significance, which pertained to distinct scenarios and components of the narrative in the illustrated book, b) the Depiction of the illustrated book and its utilization by individuals, and c) the Context of Book Creation, which pertained to the author of the specific book and other authors that pupils are acquainted with, either from Greece or their respective homelands.

Regarding the methodology employed in this investigation, the investigator observed ten distinct pedagogical sessions in which migrant minors engaged with a visual narrative in the company of their corresponding instructors. The researcher observed ten distinct picture books and employed record procedures during each teaching session to obtain a comprehensive

understanding of the children's reactions and behaviors while engaging with the picture books.

The researchers used the record procedures as a guide to watch the children's behavior and reactions while they interacted with picture books. Their goal was to get a comprehensive understanding of the student's responses and behavior. The instructor did not provide the pupils with any particular directions but rather encouraged them to freely engage in the activity.

Findings

Several findings have been drawn from the analysis of data collected through observation sheets on children's responses to picture books.

Table 1 reveals several findings regarding the narrative meaning processes based on the analytical responses furnished by the toddlers. They appeared to engage in conjecture regarding the occurrences depicted in the picture book, while concurrently offering plausible antecedent and subsequent scenarios derived from the visual representation contained within the book. Finally, it was shown that pertaining to the characters, assessing their potential as the central protagonists of the cinematic work was among the most commonly observed responses of the children.

Table 1.

Analytical Response — Narrative Meaning

Analytical Response	Narrative Meaning
	Children appeared to: 1. Formulate hypotheses on the events shown in the picture book. 2. Based on the image, describe probable situations that take place before and after it. 3. Draw their own conclusions about the characters.

With regards to the depiction of images, Table 2 displays the responses of the toddlers in accordance with it. In particular, the toddlers identified and labelled various objects portrayed

in the image. Additionally, the participants delineated an object that left a lasting impression on them and deemed it crucial for the progression of the narrative.

Table 2.

Analytical Response — Illustrations

Analytical Response	Illustrations
	The toddlers demonstrated the ability to 1. Identify and label items depicted in the image. 2. Elucidate an article that left a lasting impression on the individual.

Regarding the domain of “Context of Book Development,” Table 3 displays the array of answers provided by toddlers. They made reference to both the creator of the illustrated publication and other

plausible identified writers. The individuals also engaged in a discourse regarding the illustrator of the literary work and conveyed their opinions in relation to other illustrators and artists.

Table 3. Analytical Response — Context of Book Development

Analytical Response	Context of Book Development	Toddlers appeared to: 1. Make reference to the author of the book. 2. Cite established authors in the field. 3. Make reference to the individual responsible for creating the visual content. 4. Make references to other artists or painters.
---------------------	-----------------------------	--

Finally, the discipline of Linguistic Codes was also brought to the forefront of the research focus. Specifically, when encountering a picturebook, the toddlers exhibited a tendency to spontaneously translate a word or expression into their native language, while they demonstrated a preference for translating their peers’ words into the Greek

language. Finally, it appeared that the individuals in question opted to rephrase any content that they were unable to articulate in the Greek language. Additionally, they took it upon themselves to rectify their peers’ mispronunciations or erroneous usage of Greek words, with instances of neologisms being occasionally observed.

Table 4.

Analytical Response — Linguistic Codes

Analytical Response	Linguistic Codes	Toddlers appeared to: 1. Spontaneously translate a word or expression into their first language. 2. Render the utterances of fellow toddlers into the Greek language. 3. Express the intended message in different words. 4. Use techniques for creating new words or terms. 5. Provide corrective feedback to peers in instances where they mispronounced or misused a Greek word.
---------------------	------------------	--

Conclusions

This study aimed to examine the reactions of young learners towards picturebooks. The findings indicate that investigating toddlers’ responses is a valuable pursuit and should be prioritized in the development and execution of instructional strategies. Teaching a language to bilingual young learners by means of picturebooks has many benefits. It help preschoolers to learn more about the narrative. Pictures show certain points and context in general that encourage understanding the foreign language narrative. It is also important to pay attention to authors and illustrators of the picturebooks, thereby fostering further discourse on other Greek or home-country authors.

The toddlers appeared to rely on visual cues from book illustrations to formulate hypotheses regarding the narrative and protagonists. In this particular context, it was observed that the toddlers were able to generate oral communication, as they successfully recognized and categorized various items depicted in the images from the books. We support the idea that the use of the picturebook also affects young learners’ understanding of such categories as “good” — “bad” within the feelings of love, joy, fear, sadness and anger (Yilmaz S., Yüke M., Canel A.N., 2015).

A crucial element of this investigation pertained to the linguistic codes employed by immigrant

pupils. The participants were observed to employ diverse compensation strategies, including translation of a word or phrase into their native language and paraphrasing of incomprehensible content. Additionally, it was observed that they utilized various methods of currency exchange. Furthermore, they acted as intermediaries for their peers when encountering difficulties with Greek terminology.

Based on the aforementioned, it is recommended that educators capitalize on the reactions of their pupils when interacting with picturebooks, as they offer significant prospects for generating oral discourse. Recognizing that the aforementioned strategies and actions implemented by toddlers have served as objectives for educators of bilingual immigrant pupils, it is evident that visual aids such as pictures and picturebooks can provide a calming atmosphere for individuals learning a second language. This allows learners to utilize not only the target language, but also all of their linguistic capabilities to construct meaning, engage in communication and interaction, and ultimately, acquire knowledge.

Practical Implications and Further Research.

Studying a question of teaching a language to bilingual young learners by means of picturebooks (on the example of Greece), we recommend to use picturebooks as an effective way of teaching

a language to children of preschool age primary and also primary school pupils. It also educates and provides such children's characteristics as kindness, openness, communication. Considering that, society

is developing in the direction of digitalization, in further research it is worth considering the issue of using the picturebook through augmented reality and virtual reality (Rudnik, 2023).

REFERENCE

1. Arizpe, E. & Styles, M. (2003). *Children Reading Pictures. Interpreting Visual Texts*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
2. Bader B. (1976) *American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. New York: Macmillan. 615 p.
3. CollinsDictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/picturebook> (Date of application: May 05, 2023).
4. Dunn O. (2003). REALpictureBOOKS — an additional experience in English. In S. Mourão (Ed.), *Current Practices: A Look at Teaching English to Children in Portugal*. Book of Proceedings, APPI & IATEFL 1st Young Learner Conference, Lisbon: APPI, P.106–114.
5. Ellis G., Brewster J. (2014) *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary Teachers* (3rd ed.). London: British Council. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/tell-it-again-storytelling-handbook-primaryenglish-language-teachers> (Date of application: May 05, 2023).
6. European Commission (2017) *Migrants in European schools: learning and maintaining languages / Staring F., Day L., Meierkord A. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 25 p. URL: http://publications.europa.eu/resource/ce/0683c22-25a8-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0001.01/DOC_1 (Date of application: May 05, 2023)
7. European Education and Culture Executive Agency, Eurydice (2023) *Key data on teaching languages at school in Europe — 2023 edition // Publications Office of the European Union, 2023*, URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032> (Date of application: May 05, 2023).
8. Ghosn I-K. (2013) *Storybridge to second language literacy. The Theory, Research and Practice of Teaching English with Children's Literature*, Charlotte, NC: Information Age Publishing. 231 p.
9. Kosahrna N., Petryk L. (2021) Organization of future primary school teachers' professional practice within the optional block «Foreign Language». *Continuing professional education: theory and practice* (series: Pedagogical Sciences). ISSUE № 4 (69), 2021. P. 50-59. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.4.6>
10. Mourão S. (2016) *Picturebooks in the primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response*. CLELE (Children's Literature in English Language Education) Journal, Volume 4 (1). P. 25 — 43.
11. Nezhyva L., Palamar S., Marienko M. (2021) *Clouds of words as a didactic tool in literary education of primary school children* CTE 2021: 9th Workshop on Cloud Technologies in Education, December 17, 2021, Kryvyi Rih, Ukraine. P. 381 — 393.
12. Palamar S., Nezhyva L. (2021) *Features of the use of the word cloud in the linguistic and literary field of primary education*. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*. P. 54 — 61.
13. Papadopoulos I. (2020). *From classroom translanguaging pedagogy to classroom pedagogy: Supporting literacy, communication and cooperative creativity*. Thessaloniki: Disigma Publications
14. Papadopolou Sm. (2018a). *Persuasion: the power of persuasion as a teaching tool for learning Greek as a foreign language*. *European Journal of Foreign Language Teaching*. 3 (2).
15. *Picturebooks in European Primary English Language Teaching* (2023) URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/news-and-events/webinars/webinars-teachers/picturebooks-european-primary-english-language-teaching> (Date of application: May 05, 2023).
16. Rudnik Y. (2023) *The use of Augmented Reality and Virtual Reality Technologies in Teaching Foreign Languages*. *Educological discourse*. Issue 1(40). P.165 — 183. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.110>
17. Shulevitz U. (1985). *Writing with pictures: How to write and illustrate children's books*. New York: Watson-Guptill Publications. 271 p.
18. Yilmaz S., Yüke M., Canel A.N. (2015) *Investigating Preschool Children's Perceptions of the Concepts of "Good" and "Bad" through the Method of Picture Analysis*

Пападопулос І., Кошарна Н.

**НАВЧАННЯ МОВИ БІЛІНГВАЛЬНИХ УЧНІВ ЗАСОБОМ КНИЖОК-КАРТИНОК:
БАГАТОВИМІРНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ У ГРЕЦІЇ**

Анотація. У статті розглянуто питання навчання іноземної мови дітей, які є іммігрантами, по відношенню до країни, в якій вони перебувають. Розглянуто документи та рекомендації Ради Європи у цьому питанні; виокремлено позитивний досвід ефективного навчання дітей-іммігрантів другої мови як іноземної; представлено теоретичні розвідки щодо ефективних методів / технологій навчання мови тієї країни, в якій вони є іммігрантами. Практичною складовою статті стало багатовимірне дослідження, проведене у Греції. Аналіз досліджень, на які спиралась автори означеної статті, доводить ефективність застосування саме книжок-картинок у навчанні іноземної мови означеної категорії дітей. В дослідженні брали участь п'ятдесят дітей 5-річного віку (рідні мови — албанська та болгарська), які отримували дошкільну освіту в Греції. Результати дослідження спонукають до важливості створення та застосування подібних книжок-картинок як візуальних посібників з вивчення іноземної мови. Крім того, вони створюють позитивне середовище для білінгвальних учнів, що позитивно впливає на досягнення навчальної та виховної мети.

Ключові слова: білінгвальний учень; ілюстрація; іноземна мова; лінгвістичний код; нарративне значення; книжка-картинка; навчальний метод; розвивальний зміст книжки.

Стаття надійшла до редакції: 02.05.2023р.

Прийнято до друку: 23.05.2023р.

Yu. Rudnik,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior lecturer of Foreign Languages and Methodology Department,
Faculty of Pedagogical Education
Borys Grinchenko Kyiv University,
Kyiv, Ukraine
y.rudnik@kubg.edu.ua

ORCID ID: 0000-0002-5171-4762

THE SPECIFICS OF FUTURE TEACHERS TRAINING TO THE USE OF IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. *The article presents the peculiarities of future teachers training in the digital age, particularly to the use of immersive technologies in foreign language teaching. The revealed experience of the future teachers' training is based on the experience of training 012 Preschool education specialty students of the Faculty of Pedagogical Education of Borys Grinchenko Kyiv University specifically in terms of their mastering "Modern Technologies of Teaching a Foreign Language to Preschool Children" discipline. The study clarifies the notion of immersive technologies as an umbrella term and a structural unit of digital technologies and gives its overview in foreign language teaching as well as highlights the influence of their use in the digital age and describes their educational potential. The four basic immersive technologies are mentioned and clarified. The advantages of the use of immersive technologies in foreign language teaching and learning are discussed. The general scientific analytic methods are used in the article. The literature analysis is the major method used to summarize the experience of the implementation of the use of immersive technologies in the field of foreign language teaching and learning. The received data emphasizes the further necessity to investigate the professional training of future teachers to the use of immersive technologies in foreign language teaching, specifically the aspect of their readiness for the aforementioned technologies implementation in professional activities.*

Keywords: *digital age, digital skills, foreign language teaching, immersive technologies, teacher students training.*

© Rudnik Yu., 2023

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

Introduction. The future teachers training in the digital age involves their acquaintance with a variety of modern technologies such as different digital tools, AR and VR technologies, and many other new experiences. The so-called "guided interaction" mentioned in the study by Barbara Hoskins Sakamoto, which is necessary at pre-primary and primary school when dealing with technologies in terms of the interaction of digital immigrants with digital natives should be transferred to the process of future teachers training at universities as well (Sakamoto, 2015). The advantages of immersive technologies that are named in the majority of scientific research prove the need to implement them in the education field particularly foreign language teaching and learning to receive positive learning outcomes and raise motivation due to engagement in the learning process they offer. Since the use of any digital technologies requires the possessing of the corresponding digital skills and the process should be well-planned and

performed the aspect of future teachers training becomes urgent.

The study aims to present the educational potential of immersive technologies in foreign language teaching and to describe the specifics of future teachers training to the use of immersive technologies in foreign language teaching.

Methodology. The article is based on the main pedagogical principles in terms of future teachers training to foreign language teaching and major methodological outlooks to teaching foreign languages in general. To achieve the aforementioned aim of the article the basic theoretical methods were used: analysis, synthesis, generalization, and concretization for the outline of the specifics of future teachers training to the use of immersive technologies in foreign language teaching.

Analysis of the recent research and publications. While generalizing the modern teaching methods in countries of Europe scientists Chernysh et al.

in their comparative study focus on three foreign language teacher training methods in terms of general education practice that are formal, non-formal, and informal, while recognizing the last two of them being the most efficient (Chernysh et al., 2020). Also, the authors emphasize the need to meet the requirements and educational needs of modern society.

The use of digital technologies and investigation of their educational potential became important in terms of distance learning, specifically augmented and virtual reality technologies. The peculiar features of the organization of such training of foreign language teaching of 013 "Primary education" and 012 "Preschool education" specialties students in terms of the Hybrid or HyFlex teaching model is analyzed by Kosharna and Petryk (2022). The focus of their study is made on the necessity to develop both professional and digital competence, which is also important in future teachers training to the use of immersive technologies in foreign language teaching.

The emphasis on the necessity to form the readiness of future teachers to use AR in the educational process of primary school is analyzed by Nezhyva and Palamar (2021). In their study, they develop a model for the formation of this readiness among students of pedagogical institutes. Particularly the researchers develop criteria and levels of future teachers' readiness to the use of AR in the linguistic and literary field of primary school education.

The general overview of the immersive learning technologies used in English language teaching for the period of 9 years (2010-2019) was presented by Altun and Lee in their research (Altun & Lee, 2020). In the result of the systematic review of 59 academic articles from various databases such as EBSCOhost, ERIC, Web of Science, and others they defined 2017 as a year when immersive learning technologies in English language teaching became significant and the number of scientific research devoted to the issue also grew. The language skills that dominated the research were specifically vocabulary (augmented reality) and speaking (virtual reality).

The other systematic review was conducted by Hein, Wienrich and Latoschik and it included the time period between 2001-2020 (Hein et al., 2021). The 54 articles analyzed based on 4 categories revealed the gap that was connected with transcultural learning and teaching in researchers and offered to focus on intercultural competence through immersive technologies. Also, the research revealed the lack of fully immersive interventions, like virtual reality and finally, it focused on the three successful aspects of digitalization: equipment, acceptance among teachers and their skills development as well as interdisciplinary cooperation.

The researcher Lan analyzes the potential of virtual reality for foreign language learning and

describes the recent trends of the aforementioned technology in this area (Lan, 2020). In particular, the scientist observes how the features of virtual reality match the essential components of successful language learning.

The necessity of improving and re-designing the process of future teachers' professional training in terms of their need to create innovative learning environments that is possible due to immersive technologies implementation in educational space is emphasized by modern researchers (Bakhmat et al., 2022). Specifically, they specify the teacher's competencies that are essential for future teachers to be able to implement virtual reality (VR), augmented reality (AR), mixed reality (MR), and extended reality (XR) in the educational process.

Despite the presented research that gives detailed overviews of the immersive technologies in foreign language learning the aspect of future teachers training to the use of immersive technologies in foreign language teaching is analyzed less.

Research results. The modern technologies that are widely used in teaching and learning are digital and multimedia, smartphone applications, and online language learning platforms with rich multimedia content, language labs, and others. Innovative technologies constantly appear and change learning environments. Digitalization and gamification had already been redefining the future of eLearning (Vatsyayan, 2020). The day-by-day implementation of technologies in the teaching-learning process gives rise to challenges and a search for balance between the content and technology and raises questions about the appropriate guidance and professional training to their use. Recently the issue became timely in terms of the educational potential of immersive technologies that become more and more popular due to the shift in the pricing of the equipment that allows use in classrooms.

Paul Chapmen, in his study, highlights the affordability of VR systems, as a fact that made the further rapid development of immersive technologies and potential application among a wider amount of people possible, which was not achievable until 2012, the data that is connected with the new headset Oculus Rift campaign (Chapmen, 2022). The notion of "immersive technologies" encompasses four types of realities that are namely VR, AR, MR, and XR (Jacobs, et al., 2022). While AR technologies add digital objects to the real world with the help of special AR glasses or the camera on your phone and VR requires a specific VR headset to immerse the person in a completely new world, the MR technology could merge the experience of both AR and VR with a headset with the transparent lens or camera. The XR technology is the collective term for all of the three aforementioned immersive technologies.

Recently immersive technologies are the focus of both researchers and educators due to the benefits

they offer such as interaction, hands-on experience, and others, but the direction of their further development and understanding of their complete educational potential is not yet defined (Lan, 2016). Their suitability and topicality in terms of COVID-19 pandemic and the predominance of distance learning mode or HyFlex mode as an optimal solution are emphasized by many authors (Bakhmat et al., 2022). Still, work in such an innovative virtual format requires the ideal mix of pedagogical and digital skills (Bakhmat et al., 2022). The new skills that arise and require specific attention in terms of future teachers' training program are digital skills that are re-defined in terms of modern realities and referred by Bakhmat et al. as digital skills for working in a virtual educational environment.

Immersive technologies allow the creation of a unique virtual learning environment where future teachers could experience the real conditions for the acquisition of their professional skills and experience (Bakhmat et al., 2022). According to Lan if immersive technologies specifically VR for pedagogical purposes is implemented in the process of foreign language learning several things should be taken into consideration such as learners, linguistic competence, and the process of acquiring the language (Lan, 2016). The role of a teacher in such an immersive virtual environment is to coordinate the learning in a way that makes it possible to realize pedagogical aims and shape the conditions for achieving learning outcomes (Häfner, 2020).

The skills that are necessary for future teachers to implement immersive technologies in foreign language teaching are digital skills since they belong to the larger group known as digital technologies (Bakhmat et al., 2022). Both technological equipment and advanced digital skills referred to as digital literacy define the efficiency of the implementation of immersive technologies in foreign language teaching in modern classrooms. Bakhmat et al. defines three basic clusters of competencies that correspond to the skills vital to be able to work in the virtual education space: organizational and logistical, educational and methodological, and moral and attitudinal (2022).

The process of updating the future teachers training to the use of immersive technologies in foreign language teaching the same way as implementing any other technologies should be critical and justified not to overestimate their role and goal. The curriculum should presuppose the integration of disciplines and focus on the development of digital skills for working in virtual environments.

The 012 Preschool education specialty students of the Faculty of Pedagogical Education of Borys Grinchenko Kyiv University develop the necessary digital skills for working in a virtual educational environment to teach a foreign language in terms

of "Modern Technologies of Teaching a Foreign Language to Preschool Children" discipline. Due to the specifics of the category, they are dealing with that are preschool students the immersive technology they are getting acquainted with is mostly AR. Though, they still have an opportunity to learn about the educational potential of the use of VR in teaching foreign languages in their extra curriculum work, such as self-learning since they are encouraged to perform research work and visit different seminars and workshops where teachers share the knowledge as it was in 2022 when All-Ukrainian methodical hub for primary school teachers of foreign languages "Online learning of foreign languages in primary school: modern practices, innovative technologies, resources" was held by Foreign Languages and Methodology Department online and students could join the hub or watch it on the YouTube channel afterward. Thus, the digital skills of the 012 Preschool education specialty students are developed both within their curricular and extracurricular activities.

The theoretical knowledge on the variety of AR technologies, their classification, benefits, and challenges of use students receive during lectures, seminars, and practical classes on "Modern Technologies of Teaching a Foreign Language to Preschool Children", where there are two modules devoted to the development of the digital skills of working in a virtual educational environment that is "Digital technologies of foreign language teaching to preschool students" and "The Mobile learning technology of foreign language teaching to preschool students". Except for theoretical background, students learn about the opportunities of creation-based AR, the methodology of the use of AR in the classroom, the specifics of assessment, and other aspects of the usage.

The extracurricular activities allow them to enlarge the theoretical and methodical knowledge received in terms of curricular activities and further research about the other immersive technologies that could be implemented in their professional activities. Moreover, by taking part in student conferences they can share their knowledge on immersive technologies and receive feedback in the discussion section.

Finally, students during their practice in kindergarten could apply their complex knowledge in real educational environment and correlate with it. The more detailed specifics of future teachers training to the use of immersive technologies in foreign language teaching is revealed in Table 1.

Though the process of teacher students training to the use of immersive technologies in foreign language teaching is presented it could still be improved by building interdisciplinary cooperation and including more modules devoted to different immersive technologies. Also, the implementation of AR technology in the classroom is more affordable and understandable compared with other kinds

of immersive technologies. To train future teachers to VR and MR technologies use much more effort and changes should be done such as the support of the qualified pedagogue, who has not only the corresponding skills to work in virtual reality but who has the qualification to train such professionals. The last aspect considers the staffing and organizational

decisions of universities to train lecturers to make pedagogical activities effective in the virtual format. In turn, teachers should be ready to change their roles and delegate part of their professional activities to artificial intellect (Bakhmat et al., 2022). These are the basic challenges that should be overcome in the first place.

Table 1.

Future teachers training to the use of immersive technologies in foreign language teaching

Curricular activities (lectures, seminars, practical classes)	Extracurricular activities (self-learning, workshops, hubs, conferences)	Practice in school/ kindergarten
Theoretical knowledge	Research	Practical use (The use of immersive technologies in the classroom)
Methodological knowledge (The knowledge of the methodology of the creation and use of immersive technology)	Self-taught knowledge	Experience-based knowledge through reflection
	Knowledge sharing	

Discussion. The article presented an overview of the research considering the use of immersive technologies in foreign language teaching and learning. It revealed the educational potential of the aforementioned technologies and revealed the specifics of future teachers training to the use of immersive technologies in foreign language teaching based on 012 Preschool education specialty students of the Faculty of Pedagogical Education of Borys Grinchenko Kyiv University. The article emphasized the challenges that might occur and the need for further empirical research on the readiness of future teachers to implement immersive technologies in preschool and virtual learning modes.

Conclusions. The affordability of immersive technology makes their research and implementation in the education field an urgent topic. The specifics of future teachers training to the use of immersive technologies in foreign language teaching consist of three major aspects that

are curricular activities, extracurricular activities, and practice. Such types of activities allow future teachers to receive theoretical knowledge about the existing immersive technologies, particularly AR, their types and learn about the methodical opportunities they offer. In terms of self-study and taking part in conferences and workshops students enlarge their knowledge of the technologies and apply it in the classroom in terms of practice. Though the training to the use of immersive technologies in foreign language teaching is represented, it still needs to be improved and interdisciplinary connections should be built.

Prospects for further research development.

The article presents the topic of future teachers training to the use of immersive technologies in foreign language teaching based on 012 Preschool education specialty students training that set a limitation and therefore require to continue to research the topic and analyze the issue in terms of 013 Primary education specialty students training.

REFERENCES

1. Altun H.K. & Lee, J. (2020). Immersive Learning Technologies in English Language Teaching: A Systematic Review *. *Educational Technology International*, 21(2), 155-191.
2. Bakhmat, N., Kruty, K., Tolchieva, H., & Pushkarova, T. (2022). Modernization of future teachers' professional training: on the role of immersive technologies. *Futurity Education*, 2(1). 28-37. <https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.22>
3. Chapmen, P. (2022). Immersive Technologies. *Journal of Ocean Technology*, 17 (2), 139-141.
4. Chernysh V., Vaseiko Y., Kaplinskiy V., Tkachenko L., & Bereziuk J. (2020). Modern Methods of Training Foreign Language Teachers. *International Journal of Higher Education*. 9(7), 332– 345. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-1.34>
5. Häfner, P. (2020). Categorisation of the Benefits and Limitations of Immersive Technologies for Education. 19th International Conference on Modeling & Applied Simulation 17th International Multidisciplinary Modeling & Simulation Multiconference. 154-159. <https://doi.org/10.46354/i3m.2020.mas.020>
6. Hein, R., Wienrich, C., & Latoschik, M.E. (2021). A systematic review of foreign language learning with immersive technologies (2001-2020). *AIMS Electronics and Electrical Engineering*, 5(2), 117-145. <https://doi.org/10.3934/electreng.2021007>

7. Jacobs, C., Foote, G., Joiner, R., & Williams, M. (2022). A Narrative Review of Immersive Technology Enhanced Learning in Healthcare Education. *Int. Med. Educ.* 1, 43–72. <https://doi.org/10.3390/ime1020008>
8. Kosharna, N., & Petryk, L. (2022). Hyflex Organization of Foreign Language Teaching: Specialties 013 «Primary Education» and 012 «Preschool Education». *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, (3), 24–32. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.3.3>
9. Lan, Y. J. (2020). Immersion, interaction and experience-oriented learning: Bringing virtual reality into FL learning. *Language Learning & Technology*, 24(1), 1–15.
10. Lan, Y. J. (2016). The essential design components of game design in 3D virtual worlds: From a language learning perspective. In M. Spector, B. B. Lockee, & M. D. Childress (Eds.), *Learning, Design, and Technology. An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy* (pp. 1–18). Switzerland: Springer International Publishing.
11. Nezhyva, L., & Palamar, S. (2021). Preparation of future primary school teachers for the use of augmented reality in literacy and literary reading lessons. *Educological discourse*, 2(33), 144–159. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.2.11>
12. Sakamoto, B. H. (2015). The role of technology in early years language education. *Early Years Second Language Education: International Perspectives on Theories and Practice*, 120–136.
13. Vatsyayan, K. (2022, May 16). *Gamification in EdTech: The Future of Innovative Learning*. eLearning Industry. Retrieved April 2, 2023, from <https://elearningindustry.com/gamification-in-edtech-the-future-of-innovative-learning>

Руднік Ю.

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті представлено особливості підготовки студентів-педагогів у цифрову епоху, зокрема до використання імерсивних технологій у навчанні іноземних мов. Аналіз змісту такої підготовки майбутніх педагогів ґрунтується на досвіді навчання студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» Факультету педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка саме в частині оволодіння ними дисципліни «Сучасні технології навчання іноземної мови дітей дошкільного віку». Представлене дослідження пояснює поняття імерсивних технологій як загального терміну та структурної одиниці цифрових технологій і розглядає вищезазначені технології у викладанні іноземних мов, а також підкреслює вплив їх використання в епоху цифрових технологій і описує визначений освітній потенціал. Чотири основні технології занурення згадуються та пояснюються. Обговорено переваги використання імерсивних технологій у викладанні та вивченні іноземних мов. У статті використовуються загальнонаукові аналітичні методи. Основним методом узагальнення досвіду впровадження імерсивних технологій у сфері навчання іноземних мов є аналіз літератури. Отримані результати підкреслюють необхідність подальшого дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до використання імерсивних технологій у навчанні іноземних мов, зокрема аспекту їх готовності до впровадження зазначених технологій у майбутню професійну діяльність.

Ключові слова: цифрова ера, цифрові навички, навчання іноземних мов, імерсивні технології, підготовка майбутніх вчителів.

Стаття надійшла до редакції: 22.04.2023р.

Прийнято до друку: 14.05.2023р.

S. Sokolovska,

PhD, Associate Professor,
English Language and Communication Department,
Faculty of Romance and Germanic Philology,
Borys Grinchenko Kyiv University
s.sokolovska@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0002-7521-4826

USING METAPHORICAL ASSOCIATIVE IMAGES FOR IMPROVING EFFICIENCY OF ENGLISH LANGUAGE CLASSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. *The relevance of using metaphorical associative images (MAI) in English language classes at higher education institutions is due to the need to ensure effective communication in the context of accomplishing communicative tasks and providing conditions for the development of students' creative potential. The aim of the article is to determine the expediency of using metaphorical associative images as a means of improving efficiency of English language classes taking into account methodological, didactic, linguistic and psychological factors. The tasks consist in the study of MAI as a universal psychological tool, highlighting some aspects concerning visual aids in teaching foreign languages in connection with the use of MAI and the development of communicative activities based on the MAI use for teaching students in English language classes at higher education institutions. There have been analyzed the results of research in the field of psychological science regarding MAI as a universal psychological tool that allows specialists to work with both emotional and cognitive spheres of the personality through the interpretation of images. MAI application is based on a metaphor, appeals to the human subconscious and is used for diagnosis, psychocorrection, psychotherapy as well as the development of a person, revealing his or her creative abilities. From the angle of foreign language teaching, visual aids are considered as one of the effective methods that contribute to the construction of speech expressions. The idea of the possibility of using MAI in foreign language teaching for the formation of students' speaking skills based on the activation of their cognitive mental processes and appeal to the flow of associations has been substantiated. Career-oriented English language activities on the topic "Digital media projects" with the use of MAI for students studying under the educational programme "Content producing of digital media projects" have been presented. The expediency of using the MAI method as a means of improving efficiency of English language classes in terms of implementation of methodological, didactic, linguistic and psychological aspects has been determined.*

Keywords: *communication; communicative activities; efficiency of English language classes; higher education institutions; metaphorical associative images (MAI); method.*

© Sokolovska S., 2023

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

Introduction. At the current stage of the development of Ukraine the need for specialists with a high level of foreign language mastery for international communication is increasing. Consequently, it is essential to search for new teaching technologies that will contribute to the successful mastery of foreign language communication. In institutions of higher education, it is relevant to consider the formation of such a level of mastery of foreign language communication that will allow students to use a foreign language in their professional activities and interpersonal communication. The concept of the efficiency of English language classes is directly related to the optimal implementation of the complex of methodological, didactic,

linguistic and psychological principles of teaching. Within the framework of the article, we propose to consider some methodological, didactic, linguistic and psychological aspects of using the method of metaphorical associative images (MAI) as a means of improving efficiency of classes. It is worth noting that recently this method has gained special popularity as an art therapy tool of psychologists, coaches and educators, which is used for different age categories. The relevance and reliability of the chosen method in psychology allows us to consider the possibility of its adaptation to the English language teaching system. **The aim of the article** is to determine the expediency of using metaphorical associative images as a means of improving efficiency of English language classes

taking into account methodological, didactic, linguistic and psychological factors. **The tasks** consist in the study of MAI as a universal psychological tool, highlighting some aspects concerning visual aids in teaching foreign languages in connection with the use of MAI and the development of communicative activities based on the MAI use for teaching students in English language classes at higher education institutions.

1. Metaphorical associative images as a universal psychological tool. To avoid terminological confusion, it should be noted that MAI as a psychological tool has several names, namely: metaphorical associative cards (MAC), O-cards, projective cards, therapeutic cards, etc. In the 1970s, the first deck "OH" appeared, which was created by the Canadian artist E. Raman and which was used in psychotherapeutic work (Popova H. V., Grinchenko O. M., 2018, p. 247). Later MAI were in great demand and today a large number of decks have been created, among which the most famous are Cope, Personita, Persona, Morena, Habitat, TanDoo, Bosch, Saga and others. Currently it is impossible not to notice the growing interest in MAI as a therapeutic or game method: training courses are conducted, new original decks appear, events dedicated to working with MAI are held, in particular, in Ukraine the international MAC festival "MACsimum" has gained great importance. The organizer is Nika Vernikova, the head of the Institute of Developmental Psychology "MACsimum". Specialists emphasize that MAI have a deep theoretical basis: Z. Freud's theory of free associations, his view of a person as a unity of three elements: the natural "I" (the bearer of carnal desires) — the subconscious, the rational "I" — consciousness, the moral "I" — super consciousness; and the concept of archetypes according to K. G. Jung (Popova H. V., Grinchenko O. M., 2018, p. 247). The acquired experience of psychologists allows us to state that the range of MAI use in group and individual work with children and adults is wide: in family therapy, psychodrama, gestalt, existential and art therapy, transactional analysis, psychosynthesis, in work with psychosomatic diseases, post-traumatic syndrome, problems of interpersonal relations, conflict resolution, personal growth, in business consulting, family leisure, game activities, etc. (Vernikova N., 2018). According to domestic theorists and practitioners of psychology (Blinov O. A., Borodulkina T. O., Kuzmenko T. M., Miloradova N. E., Popova H. V., Vernikova N. and others), working with MAI allows you to create an atmosphere of safety and trust, encourages people to self-discovery, to reveal their own creativity and improve relationships with others, helps to understand the psychological causes of events, find solutions for difficult situations, gain access to a holistic picture of the client's own "I", his thoughts about himself or herself and the world, realize current experiences and needs, internal processes. It is very important

that when working with visual images, a person has significantly reduced conscious censorship, which makes it easier to work with his inner subconscious conflicts. O. A. Blinov notes that MAI is a universal psychological tool that is based on a metaphor, appeals to the subconscious mind of a person and is used both for diagnosis, psychocorrection, psychotherapy and human development, revealing one's own creative abilities and coaching (Blinov O. A., 2016, p. 7). H. V. Popova and O. M. Grinchenko interpret MAI as a convenient projective method of group and individual work, which enables specialists to work simultaneously with emotional and cognitive spheres of the individual through interpretations of images that are not evaluated as correct or incorrect (Popova H. V., Grinchenko O. M., 2018, p. 247).

Studying scientific works and manuals on MAI, attending psychological consultations based on the use of MAI, training at courses on working with this method allows us to determine a general approach to the methodology of using MAI. Psychological sessions involve the interaction of the participants, during which the psychologist asks a question, and the client takes face-up or face-down images from the deck and gives his or her own associations that arise in connection with the depicted and posed question. It is also possible to describe the picture (subjects and objects, actions, emotions, plot line, etc.) and then answer the questions through a stream of associations. There is a whole set of exercises or activities of various specialists, we mostly relied on the works of Nika Vernikova (Vernikova N., 2018). Here is one of the frequently used exercises in psychological consultations called "Resource Bridge", which is performed sequentially in four stages: 1. Choose a face-up card that is related to your current state. 2. Choose a face-up card that is associated with your desired state (for points 1 and 2, we use the decks "108: Space of Infinite Options" or "Power of Time"). 3. Choose three face-down cards from the "Morena" deck that will help achieve the desired result. 4. What exactly will you do to achieve this result in reality? Take any card from the "Morena" deck. Write down the answer to the question. In the process of doing this exercise, MAI enable you to diagnose the emotional state, see the relationship of a person with any ideas and images from his external and internal reality, as well as create a safe context for finding and modelling solutions. For instance, T. M. Kuzmenko offers the "Important questions" exercise which involves a set of questions regarding the vision of an important situation, the possibilities of its solution, determination of the best option of possibilities, the best ways of implementing the solution, summarizing and reflecting on the work done. The researcher confirms the effectiveness of appealing to the imagination and associative vision of clients with the help of MAI for exploring and modelling one's own reality (Kuzmenko T. M., 2019,

p. 4). Accordingly, MAI as a psychological tool is an effective method for solving psychological problems.

2. Visual aids in teaching foreign languages and the expediency of using metaphorical associative images. Undeniable in domestic and foreign teaching theories is the statement that visual aids (illustrations, drawings, cards, photographs, diagrams, schemes, etc.) are widely used at various stages of learning as a support in the process of performing language exercises aimed at training lexical and grammatical material, text reproduction, as well as the construction of one's own speech expressions in the process of acquiring speaking skills, which is evidenced in many textbooks on foreign language teaching (Martynova R. Yu., Nikolaieva S. Yu., Redko V. H., Tarnopolskyi O. B., Vyshnevskyi O. I. and others) (Martynova R. Yu., 2004, p. 313; Tarnopolskyi O. B., 2019, p. 169; Vyshnevskyi O. I., 2011, p. 75). We can confidently say that in appearance, metaphorical associative images are similar to drawings and photographs, and therefore perform the same functions, among which we can highlight such as presenting the subject of conversation, putting students into a communicative situation, the impetus to build one's own speech expressions. Moreover, in foreign language teaching for the presentation of topics with a communicative charge, the so-called pictures with an undiscovered story are used, where people or objects, actions and their results are shown, but the further chain of events is transferred to the sphere of conjecture. For example, a boy standing by a locked apartment door and crying, or a girl walking down the street with a bouquet of flowers, etc. Such pictures prompt us to find out what preceded the episode and what will happen afterwards. O. I. Vyshnevsky emphasizes that, in actual fact, excursions into the "non-plot sphere" can be offered on the basis of various illustrations and pictures (Vyshnevsky O. I., 2011, p. 76). In our opinion, pictures with an undiscovered story testify to the similarity with metaphorical associative images in the aspect of formulating and concretizing one's own monologue expressions, making up the plot of events and their interpretation, expressing one's own thoughts, realizing communicative and creative potential.

Since the use of MAI involves students constructing their own monologue speech, we consider it appropriate to cite the results of R. Yu. Martynova in the context of the didactic model of the content of interrelated teaching of oral and written monologues developed by her. The researcher notes that in the monologue speech teaching, it is necessary to form pre-speech skills, which consist in the speaker's ability to make statements using visual and graphic aids, which are presented in such a sequence that each subsequent one implies greater and greater independence in programming and external speech building. The second type of pre-

speech monologue skill is the description of a picture based on detailed questions. It is performed in three stages: the initial reading of questions aloud and the answers to them, the answer to the same questions in written form with the aim of constructing lexically enriched statements, the second oral description of the picture, which is resulted in emotionally colored statements with their own interpretation (Martynova R. Yu., 2004, p. 313). Thus, on the one hand, the effective formation of monologue speech skills based on visual aids, on the other hand, the ability to find metaphorical images of solutions with the help of MAI, to investigate and model any processes of reality, encourage us to develop communicative activities for teaching English at higher education institutions, in which images will be used to activate students' cognitive mental processes and associations for the purpose of accomplishing communicative career-oriented tasks.

3. Communicative activities based on the use of metaphorical associative images in English classes at higher education institutions. The practical part of the article is presented in the context of the training of the students in Borys Grinchenko Kyiv University, Institute of Journalism (Specialty: 061 Journalism, Educational programme: 061.00.06 Content-producing of digital media projects, Qualification: Master of Journalism). According to the Academic Professional Programme there are certain general and professional competencies which should be acquired by students in the process of studies. The competencies underlying main strategies in teaching English are as follows: "General competence 4. The ability to apply foreign languages to popularize one's innovative work. Professional Competence 4. The ability to conduct the project innovative activity in the field of digital technologies. Professional Competence 5. The ability to clearly and unambiguously communicate one's conclusions, and knowledge and explanations that substantiate them, to specialists and non-specialists" (Masimova L. G., Shpak V. I., Kurban O. V., 2020, p.4-5).

The set of communicative activities is devoted to the topic "Digital Media Projects". J. Reyna argues that digital media assignments foster students' creativity and help them to engage in meaningful learning. The research proves they enjoy being creative, teamwork, learning the subject content, the fun factor, self-expression and learning digital media production (Reyna J., 2021, p. 19). Data analysis showed positive outcomes of the systematic implementation of digital media assignments, which empower students to become co-creators of knowledge rather than passive consumers of content (Reyna J., 2021, p. 1). Digital projects implementation includes specific stages, namely identifying goals, pitching a digital project, setting up a digital project, finding the right people, finding the right tools, doing the work, reporting and evaluation, the end of a digital project (Ottervig V. H.,

2021, p. 3). Next, we offer communicative activities for the stage of defining the goals of digital media projects. The universal deck of images "108: Space of Infinite options" (author N. Vernikova) is used to perform the suggested communicative activities. This deck of MAI is effective because it is designed for personal and spiritual growth, revealing creativity, eliminating limiting beliefs, goal setting, solving relationship problems, working with traumas, transforming negative experiences, psychosomatic illnesses, and working through professional burnout. Communication training related to defining the goals of digital media projects includes four communicative activities. Their aim is to identify or originate a sound goal for a project and develop the skills of activation of internal resources for generating ideas about how to achieve the defined goals.

Communicative activity 1. The teacher offers the students to choose several face-up images from the total set and answer the questions. The list of questions: What are you trying to achieve with your project? Why are you doing it? How will you go about achieving general and specific goals? What are you doing now, and can anything be done better? What specific aim will this particular project have?

The teacher tells students to focus their attention on the images and make notes about their associations from what they see in the picture. The next step presupposes answering the questions about setting the goals for future digital projects in connection with the chosen picture. Preparing for the answers students may jot down their ideas or some statements. In our view, metaphorical associative images are helpful for both types of students: those who are trying to originate the goal of the project and those who have already identified it. While thinking over images, the latter will be able to expand the goal, define objectives and get metaphorical prompts for implementing the established goals.

Communicative activity 2. The teacher offers to choose a few more face-down images and consider them as possible solutions to the identified goals. The listed below questions are given to emotionally weigh each of the possible goals in order to feel their importance for the student's life. The list of questions: How do I feel when I think about this goal? How will I feel if I do it? How will I feel if I don't do it? How will I feel after some time (in a day, week, month ...) if I do it? How will I feel after some time (in a day, week, month...) if I don't do it?

Communicative activity 3. The teacher offers to choose a few more face-down images and to consider them as the best way to implement the student's decision, to understand what will change in his or her life (and the world as a whole) if this goal is achieved. The list of questions: What can prevent me from achieving this goal? Should I do it now? How, by what means, in what way can I do this in the best way? Will this course of action be effective

for me? Why should I actually do this? For what (for whom) do I want to do it? How will it affect my life and the lives of other people?

Communicative activity 4. Summing up and general reflection of the completed work.

Conclusions. The conducted research and practical experience of our work have made it possible to formulate the following conclusions:

MAI method is defined as a universal psychological tool based on a metaphor, which appeals to a person's subconscious and is used both for diagnosis, psychocorrection, psychotherapy, and human development, revealing one's own creative abilities. MAI as a means of psychological support is characterized by high effectiveness and is a reliable tool in the work of specialists.

Some aspects of the similarity between visual aids traditionally used in foreign language teaching and metaphorical associative images are analyzed regarding the possibility of formulating and concretizing one's own monologue speech, making up the plot of events and their interpretation, expressing one's own thoughts, realizing communicative and creative potential. The conducted analysis has made it possible to make assumptions about the possibility and expediency of using MAI in foreign language teaching and with this tool to ensure the development of students' speaking skills based on the activation of their cognitive mental processes (imagination, attention, thinking, memory, etc.) and turning to the flow of associations to accomplish communicative tasks.

Speech activity of students, determined by visual aids in the form of MAI, is an active process of foreign language communication, in which the motive of the speech, the communicative intention of the speaker and the speech initiative are expressed. MAI method stimulates students to construct their own speech, accomplish career-oriented tasks, give individual interpretation, and in general, apply a creative approach to the performance of communicative tasks. The value of classes based on using MAI is confirmed by such aspects as the interest of modern students in MAI as a psychological and educational tool, appeal to the subconscious in search of answers, motivation of speech expressions, filling them with personal meaning, purposefulness in foreign language communication, conscious studying of training material as well as lexical and grammatical means of the language, expression of individuality in the perception of the world and professional self-realization, interaction with the teacher on the basis of trust and mutual understanding, independent choice of language means and the content of the speech, taking into account the age and intellectual capabilities of students, the spontaneous, creative and communicative nature of speech-thinking activity, etc. Thus, the use of MAI method in English language classes at higher education institutions contributes to the improvement of the efficiency of classes in terms

of the implementation of the above-mentioned methodological, didactic, linguistic and psychological aspects.

The subject of the further research may be the development and testing of the set

of communicative activities based on the use of metaphorical associative images under the studied topics with consideration of the specifics of the students' specialty and academic professional programme.

REFERENCES

1. Blinov O. A. (2016) *Metaforychni asotsiatyvni karty yak suchasnyi metod psykholohichnoi khirurhii // Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedahohiky. [Metaphorical associative cards as a modern method of psychological surgery // Actual problems of sociology, psychology, pedagogy]. № 4 (29). S. 6-11. (in Ukrainian)*
2. Vernikova N. (2018) *Metaforychni asotsiatyvni karty. Osnovni pryntsypy ta tekhniki vykorystannia MAK. [Metaphorical associative cards. Basic principles and techniques of using MAC]. 203 s. (in Ukrainian)*
3. Vyshnevsky O. I. (2011) *Metodyka navchannia inozemnykh mov: navchalnyi posibnyk. [Methodology of teaching foreign languages: textbook]. 206 s. (in Ukrainian)*
4. Kuzmenko T. M. (2019) *Metaforychni asotsiatyvni zobrazhennia yak trendovi art-terapevtychni instrumentarii psykholohichnoho suprovodu kliientiv z proiavamy emotsiinoi nestabilnosti // Psykholohiia ta pedahohika: neobkhidnist vplyvu nauky na rozvytok praktyky v Ukraini, 22-23 liutoho, 2019. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii. [Metaphorical associative images as a trendy art therapy tool for psychological support of clients with manifestations of emotional instability // Psychology and pedagogy: the need for the influence of science on the development of practice in Ukraine, February 22-23, 2019. Materials of the International Scientific and Practical Internet Conference]. S. 32-35. (in Ukrainian)*
5. Martynova R. Yu. (2004) *Tsilisna zahalnodydaktychna model zmistu navchannia inozemnykh mov: monohrafiia. [Integrated didactic model of the content of foreign language teaching: monograph]. 454 s. (in Ukrainian)*
6. Popova H. V., Grinchenko O. M. (2018) *Vykorystannia metaforychnykh asotsiatyvnykh kart u protsesi profesiinoho samovyznachennia studentiv-psykholohiv: rezultaty aprobatsii kouchinhovoi kolody "Superviziia". Visnyk KhNPU imeni H.S. Skovorody. Psykholohiia. Vypusk 57. [The use of metaphorical associative cards in the process of professional self-determination of psychology students: the results of the approbation of the coaching deck "Supervision". Bulletin of KhNPU named after H.S. Skovoroda. Psychology. Issue 57]. S.245-257. (in Ukrainian)*
7. Tarnopolskyi O. B., Kabanova M. R. (2019) *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli: pidruchnyk. [Methodology of teaching foreign languages and their aspects in higher education: textbook]. 256 s. (in Ukrainian)*
8. Masimova L. G, Shpak V. I., Kurban O. V. (2020) *Academic Professional Programme. 061.00.06 Content-producing of digital media projects. The second (master's) degree of higher education. 12 p. https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/ij/2021/OPP_Content_Producing_2020.pdf (in English)*
9. Ottervig V. H. (2021) *Digital projects. All you need to know. 78 p. <https://enonic.com/digital-projects-ultimate-guide> (in English)*
10. Reyna J. (2021) *Digital media assignments in undergraduate science education: an evidence-based approach. Research in Learning Technology. Vol. 29. P. 1-19, doi: <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2573> (in English)*

Соколовська С.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ МЕТАФОРИЧНИХ АСОЦІАТИВНИХ ЗОБРАЖЕНЬ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАНЯТЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Актуальність використання метафоричних асоціативних зображень (МАЗ) на заняттях англійської мови у закладах вищої освіти обумовлена необхідністю забезпечення ефективного спілкування в контексті розв'язання комунікативних завдань і створення умов для розвитку творчого потенціалу студентів. Мета статті – визначити доцільність використання метафоричних асоціативних зображень як засобу підвищення ефективності занять англійської мови з урахуванням методичних, дидактичних, лінгвістичних і психологічних факторів. Завдання полягають у дослідженні МАЗ як універсального психологічного інструменту, висвітленні деяких аспектів використання зорової наочності у навчанні іноземних мов у зв'язку з застосуванням МАЗ і розробленні комунікативних вправ з використанням МАЗ для навчання студентів на заняттях англійської мови у закладах вищої освіти. Проаналізовано результати дослідження у галузі психологічної науки про метафоричні асоціативні

зображення як універсальний психологічний інструмент, що дозволяє працювати і з емоційними, і з когнітивними сферами особистості шляхом інтерпретації зображень, базується на метафорі, апелює до підсвідомості людини і використовується як для діагностики, психокорекції, психотерапії, так і розвитку людини, розкриття її творчих здібностей. Під кутом зору методики навчання іноземної мови розглянуто зорове унаочнення як один з ефективних способів, що сприяє побудові мовленнєвих висловлювань. Обґрунтовано ідею про можливість використання МАЗ у навчанні іноземної мови для формування мовленнєвих умінь студентів на основі активізації їхніх пізнавальних психічних процесів і звернення до потоку асоціацій. Представлено англomовні вправи професійно-орієнтованого спрямування на тему "Цифрові медіапроекти" з використанням МАЗ для студентів, які навчаються за освітньою програмою "Контент-продюсування цифрових медіапроектів". Визначено доцільність використання методу МАЗ як засобу підвищення ефективності занять англійської мови з погляду реалізації методичних, дидактичних, лінгвістичних і психологічних аспектів.

Ключові слова: ефективність занять англійської мови; заклади вищої освіти; комунікативні вправи; метафоричні асоціативні зображення (МАЗ); метод; спілкування.

Стаття надійшла до редакції: 01.05.2023р.

Прийнято до друку: 22.05.2023р.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 378:373.3.011.3-051]:[005.336.2:004.9]
<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.398>

С. Паламар,

заступник директора з наукової роботи
Факультету педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
s.palamar@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-6123-241X

Л. Нежива,

професор кафедри початкової освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
доктор педагогічних наук, доцент
l.nezhyva@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-9520-0694

ЗАСТОСУВАННЯ ІК-ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлено проблему застосування інформаційно-комунікаційних технологій для формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. На думку авторів, компетентний вчитель Нової української школи мусить оволодіти здатностями пошуку в інформаційному просторі, застосування й створення електронних ресурсів в освітньому процесі початкової школи. У студентів педагогічних спеціальностей необхідно сформувати професійні уміння методичного моделювання засобами цифрових технологій. Автори проаналізували застосування цифрових технологій на заняттях із фахових методик та визначили найбільш ефективні програми для реалізації навчально-методичних завдань забезпечення освітнього процесу в початковій школі. У статті представлена робота студентів з інтелект-картами, коміксами, хмарами слів, інфографікою, віртуальними дошками, інтерактивними завданнями та онлайн-тестами. Ці програми застосовані на фахових методиках як засіб візуалізації й систематизації навчального матеріалу, а також для педагогічного моделювання планів уроків.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, предметно-методична компетентність, підготовка вчителів, початкова школа.

© Паламар С., Нежива Л., 2023

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

Вступ. На сучасному етапі світ змінюють процеси глобалізації та інтеграції, що впливають на життєдіяльність людини. Стрімко змінюються способи поширення та об'єм

інформації, постійно модернізується віртуальне Е-середовище, що зумовлює переформатування освітнього простору. Впровадження інноваційних технологій у навчання, розвиток

критичного мислення та емоційного інтелекту учнів і водночас впровадження принципів ноосферної освіти у центрі якої особистість щаслива й успішна, — концептуалізують як освіту європейського стандарту, так і вітчизняну. У рекомендаціях Європейського Парламенту і Європейської Ради щодо компетентностей для навчання упродовж життя визначено низку важливих аспектів в межах Довідкової рамкової структури, як-от: критичне мислення, творчий підхід, ініціативність, здатність розв'язувати проблеми, вміння оцінювати ризики, рішучість і конструктивне управління почуттями [1, с. 325].

Реформування освіти потребує підвищення ефективності професійної підготовки вчителів початкових класів, зокрема розвитку вмінь досліджувати навчальні проблеми за допомогою сучасних засобів, орієнтуватися у великому інформаційному середовищі, проводити власні дослідження, цікаво й ефективно презентувати навчальні матеріали, взаємодіяти з учнями онлайн у шкільних проектах тощо. Концепція Нової української школи з-поміж ключових компонентів позиціонує: підтримку умотивованого вчителя, який має свободу творчості й розвивається професійно; організацію виховного процесу, який формує цінності; новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей для життя, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві [2, с. 7].

Підготовка вчителя Нової української школи повинна відповідати вимогам часу й засновуватися на засадах компетентнісного підходу, зацентованому в парадигмі сучасної освіти. 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)» втілено сучасний підхід до визначення та опису професійних компетентностей педагога, у переліку яких однією з найважливіших є предметно-методична компетентність. Предметно-методична компетентність передбачає: «Здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів, зокрема застосувати сучасні методики і технології моделювання змісту навчання учнів предметів (інтегрованих курсів); здатність формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей; здатність добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку учнів, зокрема застосовувати інноваційні технології навчання; здатність розвивати в учнів критичне мислення; здатність здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу» [3, с. 6-7]. Формування предметно-методичної компетентності в майбутніх

вчителів початкових класів не можливе без формування здатностей орієнтуватися в інформаційному просторі, застосовувати наявні та створювати за необхідності нові електронні ресурси; використовувати в освітньому процесі сучасні цифрові технології. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній педагогічній освіті підвищує ефективність навчання молоді, посилює мотивацію студентів до набуття професійних здатностей. Сучасна молодь надає перевагу використанню електронних підручників, інтерактивних інформаційних технологій, що об'єднують текст, звук, зображення, відео, графіку, доповнену реальність. Виважене й доречне поєднання традиційних інструментів навчання з використанням нових інформаційно-комунікаційних технологій у вигляді презентацій, відео, карт знань, інфографіки, інтерактивних вправ тощо значно підвищує ефективність формування готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності в нових умовах життя.

Тому проблема активізації цифрових технологій у галузевих методиках та їх інтеграція в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти є **актуальною** в сучасній педагогічній науці.

Аналіз праць з проблеми дослідження. Проблемам цифровізації сучасної освіти та її впливу на поліпшення освітнього середовища, що сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх учителів і зближення освіти з наукою присвячені дослідження Р. Гуревич, Л. Коношевський, Н. Опушко [4]. Теоретико-методологічним й прикладним підходам до організації дистанційного навчання у вищих навчальних закладах присвячено дослідження Т. Васильєва, Ю. Петрушенко, О. Криклій [5]. Автори в колективній монографії подають також напрацьовані практики застосування цифрових технологій і результати інноваційної освітньої діяльності. Також організація навчальної діяльності у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі присвячено працю Ю. Жук, О. Соколюк, Н. Дементієвської, О. Пінчук [6].

У дослідженні Л. Суценко, О. Андрущенко, П. Суценко [7] розкрито теоретичні засади процесу цифрової трансформації закладів вищої освіти в умовах диджиталізації суспільства, визначено й науково обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування цифрової компетентності майбутніх педагогів. У праці йдеться про переорієнтацію сучасного педагога на глибоке усвідомлення ним конкурентно орієнтованих вимог до його професійної діяльності: готовність до максимального використання цифрових інструментів, які підвищують ефективність освітнього процесу; впровадження дистанційних освітніх інновацій на основі нових можливостей цифрових технологій; опанування нових методів викладання; створення діджитал-простору —

середовища із потужним потенціалом забезпечення освітньої діяльності особистості. Автори стверджують, що інформаційні технології спрямовані на розвиток компетентностей майбутніх педагогів, надаючи їм конкурентних переваг: динамізму пізнавальної діяльності; мотивації (заохочення здобувачів вищої педагогічної освіти до самостійного пізнання нового); доступності інформації, що спрощує опанування процесу навчання; міждисциплінарного контенту.

Проблеми використання веб-технологій у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядали О. Ільченко [8], Ю. Кулімова [9], особливості використання коміксів в педагогічній практиці Нової української школи визначили Н. Потапова, Т. Отрошко [10], Н. Руденко, Д. Широков [11]. Ідеї проаналізованих досліджень свідчать, що цифрові технології зумовлюють оновлення методів навчання та оцінювання, а їх використання ефективно модернізує процес здобуття знань, умінь та навичок, сприяє розвитку компетентностей здобувачів освіти.

Розвиток цифрових технологій впливає на переформатування усіх галузей освітньої системи. У процесі реформування української освіти авторитетності набувають цифрові тренди. У закладах вищої освіти активно впроваджуються новітні інформаційні технології, зокрема в освітній процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи. На факультеті педагогічної освіти в Київському університеті імені Бориса Грінченка освітній процес здійснюється з урахуванням сучасних цифрових трендів. У змісті Освітньо-професійної програми 013.00.01 Початкова освіта за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти, робочих програм навчальних дисциплін за спеціальністю 013 Початкова освіта, розробці навчально-методичного забезпечення передбачено активне використання сучасних цифрових технологій. Інформаційно-технологічне наповнення дисциплін постійно удосконалюється. До прикладу, у змісті навчальної дисципліни «Рідномовна освіта», яка складається з двох блоків «Українська мова з методикою навчання» та «Дитяча література з методикою навчання» передбачено застосування таких цифрових інструментів: віртуальна онлайн-дошка Padlet, на якій обговорюються методичні проблеми; Інтелект-карти MindMeister Bubbl.us для розробки планів інтерактивних уроків; різноманітні платформи з інфографіки для створення дидактичного матеріалу; LearningApps для розробки інтерактивних вправ та Kahoot! для розробки онлайн тестів тощо.

Метою цієї статті є обґрунтування перспектив використання цифрових технологій у процесі формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів початкової освіти.

Для досягнення цієї мети необхідно розв'язати такі **завдання**: проаналізувати наукові джерела з проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищій педагогічній освіті; дослідити застосування цифрових технологій на заняттях із фахових методик та визначили найбільш ефективні програми для реалізації навчально-методичних завдань забезпечення освітнього процесу в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Предметно-методична компетентність здебільшого формується на заняттях із різногалузевих фахових методик, якими передбачено формування спеціальної (фахової) компетентності (СК-2 за Освітньо-професійною програмою 013.00.01 Початкова освіта за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти). Здатності майбутнього вчителя моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів, застосувати сучасні методики і технології моделювання змісту навчання учнів предметів (інтегрованих курсів) вимагають інтеграції з іншою важливою професійною компетентністю, а саме: інформаційно-цифровою. Ця компетентність, за Професійним стандартом, передбачає формування «здатності орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності; здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси; використовувати цифрові технології в освітньому процесі» [3, с. 7].

Готовність до ефективного виконання завдань НУШ та конкурентоспроможність на ринку праці сучасних випускників закладів вищої педагогічної освіти підтверджується не тільки освіченістю, а й мобільністю, вільним володінням новими інформаційними засобами, готовністю діяти в Е-середовищі. Безперечно, слід забезпечити методичний інструментарій і водночас комп'ютерну грамотність, медіаграмотність, медіакультуру майбутніх учителів початкових класів. Набуття цифрової грамотності необхідне в реалізації методичних завдань майбутніми вчителями початкової школи й вимагає стійкої мотивації студентів, їх прагнення до самоорганізації та самоосвіти, умінь диференціювати електронні ресурси та осмислювати інформацію в Internet мережах. За цієї умови цифрова складова предметно-методичної компетентності сприяє формуванню й розвитку в майбутніх учителів знань про можливості й переваги в початковій освіті цифрових технологій, умінь працювати з цифровими пристроями та освітніми ресурсами, навичок цифрової комунікації та взаємодії, умінь цікаво презентувати навчальний матеріал, створювати навчально-дидактичні засоби у цифровому освітньому середовищі, застосовувати інноваційні технології для оцінювання результатів навчання учнів.

Завдяки цим знанням, умінням і навичкам у майбутніх учителів початкової школи з'являється можливість з найбільшою ефективністю організувати навчальну діяльність молодших школярів. Уміле застосування цифрових технологій урізноманітнює можливості моделювання уроків та їх проведення, створення цифрового контенту, навчально-методичного забезпечення, розробки формульованого оцінювання.

Отже для формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи важливою умовою є здатність використовувати цифрові ресурси. Це завдання спрощується тим, що сучасна молодь до навчання у закладах вищої освіти вже впевнено орієнтується й починає діяти у цифровому середовищі. У щоденному використанні студентів є різноманітні гаджети, планшети, смартфони, ноутбуки. Молодь активно послуговується веб-сайтами, веб-сервісами,

пошуковими системами, що стали важливим джерелом інформації, саморозвитку, спілкування та взаємодії, розваг. Сучасні студенти загалом володіють навичками роботи на комп'ютері, вміють використовувати мережеві ресурси, зокрема освітні сайти, пошукові системи, деякі інформаційно-комунікаційні технології, легко й швидко здобувають навички обробляти й презентувати інформацію, а також розміщувати її в цифровому освітньому середовищі навчального закладу.

У закладах вищої педагогічної освіти майбутніх вчителів навчають вибудовувати освітню траєкторію, використовуючи оптимальні види діяльності, засоби контролю та оцінювання. Для формування предметно-методичної компетентності суттєве значення має якість освітнього контенту методичного характеру, створеного засобами цифрових технологій, що відтворено в таблиці 1.

Таблиця 1

Цифрові освітні технології та їх застосування у фахових методиках викладання в початковій школі

Призначення цифрових технологій	Е-ресурси	Застосування у фахових методиках
Інтелект-карти (ментальні карти, Mind Map, Mind Mapping)	MindMeister FreeMind Bubbl.us	Структурування інтерактивних уроків; створення навчальних схем для активізації творчого мислення молодших школярів
Презентації	PowerPoint Google презентації Prezi	Демонстрація навчальних матеріалів
Комікси	Comic Master Pixton Storyboardthat MakeBeliefsComix Write Comics Witty Comics	Візуалізація навчальної теми, понять, правил, експериментів, сюжетів творів, дій героїв, ситуацій комунікації тощо у кадрах-малюнках
Хмари слів (візуалізація тематичного контенту в ключових словах)	WordArt	Хмари слів: за темою уроку; за мотивами художнього твору; за характеристикою образу; за темою письмової учнівської роботи; до поняття тощо
Інфографіка (візуальні елементи та мінімальний текст, що дає легкий для розуміння огляд теми; структурування складної, великої за обсягом інформації)	Canva Piktochart ThingLink	Дидактичні медіапродукти для початкової школи у вигляді схем
Віртуальні дошки (координація роботи в групах на уроці; організація комунікації учнів)	Padlet Trello Whiteboard	План інтерактивного уроку; план веб-квесту; обговорення шкільного проєкту тощо
Інтерактивні завдання та онлайн тести (створення інтерактивних завдань, вправ, онлайн-тестів)	LearningApps Kahoot!	Інтерактивні вправи для навчання; онлайн-тести; кросворди; вікторини

На базі факультету педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка ми провели дослідження змісту нормативних документів (професійного стандарту; робочих програм навчальних дисциплін, інтегрованих із фаховими методиками; програм педагогічних практик) на предмет розвитку цифрової грамотності й розвитку умінь застосування е-ресурсів на практиці. Також було проведено опитування студентів-практикантів щодо ефективності

та зручності використання цифрових платформ для розв'язання навчальних завдань в Новій українській школі. Досліджуючи можливості використання описаних вище цифрових ресурсів майбутніми учителями початкової школи, було проведено анкетування студентів спеціальності 013 Початкова освіта першого (бакалаврського) освітнього рівня Факультету педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. Анкетування проведено з метою з'ясування при-

оритетності використання цифрових технологій під час виконання практичних завдань з фахових методик для підготовки й використання навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в Новій українській школі (початковій). В анкетуванні брали участь студенти 2 і 3 курсів.

У процесі виконання практичних завдань з фахових методик студенти навчаються добирати цифрові ресурси: для презентації й візуалізації навчального матеріалу; для організації виконання різноманітних вправ учнями та ігрової діяльності на уроках; для забезпечення формульованого й підсумкового оцінювання. Також здобувачі вищої педагогічної освіти вчать оцінювати функціональність та ефективність цифрових ресурсів для реалізації завдань практичної методики викладання в початковій школі.

Відповідно до призначення цифрових технологій та їх застосування у фахових методиках викладання було визначено найбільш ефективні цифрові ресурси для створення студентами навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в початковій школі: інтелект-карти (створення ментальних карт інтерактивних уроків), презентації (демонстрація навчальних матеріалів), комікси (візуалізація навчальної інформації у кадрах-малюнках), хмари слів (візуалізація навчального контенту в ключових словах), інфографіка (візуалізація й структурування інформації), віртуальні дошки (координація роботи в групах на уроці, на веб-квестах, організація комунікації учнів), інтерактивні завдання та онлайн-тести (створення вправ для набуття навичок, розробка завдань і тестів для виявлення знань і умінь).

На основі аналізу відповідей студентів, здобувачі вищої педагогічної освіти свідомі того, що використання **ментальних карт** інтерактивних уроків у початковій школі покращує сприйняття навчального матеріалу. Найпопулярнішими платформами для створення ментальних карт уроків серед опитаних студентів є MindMeister, FreeMind, Bubbl.us. Серед переваг **MindMeister для організації навчальної діяльності молодших школярів респонденти називали:** можливість організувати продуктивну роботу в команді, влаштовувати мозковий штурм онлайн, візуалізувати шкільні проекти. За допомогою ментальної карти вчителю зручно відтворити зміст уроку, відобразити його графічно й представити у чітко структурованому вигляді. Інтелект-карти інтерактивних уроків містять тему уроку, від якої тригерами відгалужено етапи уроку. На кожному етапі є можливість розмістити необхідні навчальні матеріали (сторінки підручника, завдання, вправи, покликання на відео, аудіо). Також в опитуванні студенти зазначили, що під час педагогічної практики інтелект-карти застосовували як спосіб організації творчого мислення молодших школя-

рів. Зокрема ментальна карта задачі сприяє засвоєнню змісту задачі, умови й запитання, полегшує розуміння стратегії її розв'язання і знаходження відповіді. Ментальна карта оповідання сприяє запам'ятовуванню сюжету, на ній можуть бути відображені план твору, основні події, характеристики героїв тощо. За цією картою молодші школярі успішно переказують твір, аналізують образи, визначають головну думку твору тощо.

Для створення презентацій студенти використовують традиційно Power Point. Однак слід зазначити, що популярності серед опитаних все більше набувають Google Презентації, частково Prezi. У студентській практиці підготовки майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності набувають актуальності комікси. Для створення коміксів студенти використовують е-ресурси Comic Master, Pixton, Storyboardthat. На заняттях з фахових методик студентам пропонують створювати комікси з метою представлення будь-якої теми у вигляді цікавої розповіді в малюнках. Студенти вчать використовувати комікси на різних предметах. Завдяки їм можна візуалізувати: основні поняття, правила; показувати перебіг дослідів та експериментів, зображуючи їх алгоритм на кількох кадрах; сюжет художнього твору; сцени з участю головних персонажів з метою спостереження їх характерів і дій; діалоги між учнями та видатними вченими, письменниками, мандрівниками, художниками; життєві ситуації спілкування; мовленнєві конструкції тощо. Оперуючи цифровими технологіями створення коміксів, можливо організувати різноманітні види роботи з цим навчальним медіа-продуктом: створення учнями власної історії за пропонуваними кадрами; доповнення кадрів коміксів діалогами; завершення коміксу створенням останнього кадру; розташування віддрукованих кадрів коміксу у логічній послідовності тощо.

Популярною серед студентів стала програма WordArt. Майбутні вчителі початкових класів уміло створюють і застосовують хмари слів у фахових методиках як візуалізацію тематичного контенту в ключових словах. Цій проблемі присвячене окреме дослідження авторів статті [12]. За результатами анкетування з'ясовано, що для створення **інфографіки**, адресованої учням молодшого шкільного віку, респонденти використовують переважно платформу Canva. Це платформа графічного дизайну, яка дозволяє користувачам створювати графіки, презентації, афіші та інший візуальний контент для соціальних мереж. Сервіс пропонує бібліотеку шаблонів, великий банк зображень, шрифтів та ілюстрацій. Серед переваг Canva студенти відзначили простоту використання; можливість збереження своїх робіт у форматах jpg і pdf.; зручний інтерфейс, привабливий дизайн. Студенти вважають платформу Canva найактуальнішою для візуалі-

зації та структурування складної, великої за обсягом навчальної інформації у практиці початкової школи. Респонденти називають різноманітні теми створення інфографіки та її призначення. Це візуалізація, графічне зображення цікавих фактів, порівняння (предметів, об'єктів, фактів), пояснення поняття (навчального матеріалу), схема роботи, структура навчального матеріалу. За призначенням інфографіка може створюватися для того, щоб допомогти молодшим школярам зрозуміти навчальний матеріал, запам'ятати інформацію, виконати навчальні завдання. На заняттях з фахових методик, студенти пере-віряють створену інфографіку в академічній групі. Презентуючи однокурсникам, з'ясовують, чи є зрозумілою представлена інформація, які виникають запитання під час її перегляду, чи потрібне доповнення, пояснення наявного змісту. Удосконалюють дидактичну інфографіку відповідно до зауважень однокурсників і викладача.

У відповідях на запитання про використання платформ для створення віртуальних дошок, студенти надали перевагу Padlet завдяки її широким можливостям. Здобувачі вищої педагогічної освіти свідомі того, що під час дистанційного навчання доречно застосовувати **віртуальну інтерактивну дошку**. Цей мережевий ресурс як інструмент для навчання застосовується для координації групової роботи з різноманітним контентом із можливістю спільного його редагування, комунікації на уроці в реальному часі. Завдяки інтерактивній онлайн-дошці можливе поєднання тексту, зображення, відео, аудіо в інтерактивний формат.

Студенти відзначили переваги інтерактивної дошки Padlet в роботі вчителя початкової школи. Це зручне розташування навчальної інформації, яку вчитель завчасно може підготувати за темою уроку. Завдяки такій властивості віртуальної дошки майбутні вчителі можуть організувати навчальний процес за допомогою інтерактивних методів. Під час розв'язання учнями навчальних завдань достатньо активізувати відповідний блок і на стіні Padlet буде активізовано алгоритм виконання завдань. Також на віртуальній дошці зручно розташовувати роботи учнів для спільного обговорення.

Ці цифрові технології також можуть бути використані для розробки й проведення веб-квестів (Padlet, ThingLink). Створення веб-квесту потребує застосування одразу кількох цифрових ресурсів: віртуальної дошки, інфографіки, програм для створення завдань тощо. Веб-квест є потужною навчальною технологією, у реалізації якої охоплено усіх суб'єктів освітнього процесу для забезпечення невимушеного закріплення навчального матеріалу в режимі ігрової діяльності. Це інтелектуальна динамічна гра, яка полягає у проходженні командами учасників певних

етапів «маршруту» (розроблених за допомогою ментальних карт або віртуальних дошок) з виконанням завдань (через застосування QR-кодів). На інтерактивній дошці розміщують тексти, зображення, фотографії, відеофайли і покликання на Е-ресурси із завданнями.

На запитання, які з програм є оптимальними для створення інтерактивних завдань та онлайн тестів для учнів, студенти обрали такі додатки: LearningApps, Kahoot!, Liveworksheets. Безперечним лідером у використанні для створення бази інтерактивних завдань для молодших школярів студенти назвали зручну безкоштовну платформу LearningApps. Майбутні вчителі початкової школи вправляються у формуванні комплексів завдань за навчальними темами з навчання грамоти, української мови, читання, математики та інших предметів на платформі LearningApps.

Це своєрідний конструктор, призначений для розробки та зберігання інтерактивних вправ з різних предметів. За допомогою цих вправ і завдань з'являється можливість не тільки перевірити і закріпити знання учнів в ігровій формі, а й сприяти формуванню пізнавального інтересу молодших школярів. Серед переваг використання цього сервісу для професійної діяльності, студенти назвали: різноманітність шаблонів для створення завдань, зокрема багаторазовий вибір, заповнення пробілів, призначення пари, визначення послідовності, заповнення бланку, вікторина, кросворд, заповнити таблицю тощо; можливість додавати текст, зображення, звук, відео в авторські вправи; можливість отримати веб-посилання для розміщення інтерактивних вправ на освітній платформі, сайті або в блозі вчителів; наявність готових вправ, які можна застосувати у своїй діяльності.

Висновки. У ході проведеного дослідження було з'ясовано, що робочі програми навчальних дисциплін, інтегрованих з методикою, містять завдання і рекомендації роботи з цифровими платформами. Однак викладачам слід приділити більше уваги розвитку технологічних умінь використовувати цифрові ресурси для навчально-методичного забезпечення навчання молодших школярів.

Результати дослідження підтверджують розуміння студентами важливості використання цифрових інструментів для реалізації практичних завдань з фахових методик. Здобувачі вищої педагогічної освіти показали готовність до вибору і застосування зручних безкоштовних цифрових ресурсів з урахуванням їх багатofункціональності.

За результатами анкетування визначено найбільш популярні серед майбутніх вчителів початкових класів цифрові технології, які ефективні для реалізації методичних завдань: створення інтелект-карт інтерактивних уро-

ків — MindMeister; презентації навчального матеріалу — Google Презентація, Power Point; візуалізація навчальної теми, понять, правил, експериментів, сюжетів творів, дій героїв, ситуацій комунікації тощо у кадрах-малюнках коміксів — Comic Master, Storyboardthat; візуалізація тематичного контенту за допомогою хмари слів —

WordArt; виготовлення дидактичних засобів для навчання молодших школярів за допомогою інфографіки — Canva; організація навчальної діяльності, комунікації між учнями, підготовки веб-квестів за допомогою віртуальної дошки — Padlet, підготовка інтерактивних завдань — Learningapps, онлайн-тестів — Kahoot!

ДЖЕРЕЛА

1. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>
4. Гуревич Р., Коношевський Л., Опущко Н. Цифровізація освіти сучасного суспільства: проблеми, досвід, перспективи. Освітологічний дискурс. 2022, 3-4 (38-39), с. 22-46. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.342>
5. Цифрові технології в освіті: сучасний досвід, проблеми та перспективи / Т. Васильєва та ін. Суми: Сумський державний університет, 2022. 150 с.
6. Організація навчальної діяльності у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі : посібник / Ю. О. Жук, О. М. Соколюк, Н. П. Дементівська, О. П. Пінчук. Київ : Пед. думка, 2012. — С. 128.
7. Сущенко Л., Андрущенко О., Сущенко П. Цифрова трансформація закладів вищої освіти в умовах діджиталізації суспільства: виклики і перспективи. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2022, 2 (51). DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.157-162>
8. Ільченко О. В. Використання веб-квестів у навчально-виховному процесі. Методика та технологія. Освіта.ua. URL: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113/.
9. Кулімова Ю. Г. Використання веб-технологій у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету : електрон. наукове фахове вид. 2020. № 8. С. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.5>
10. Потапова Н., Отрошко Т. Особливості використання коміксів на уроках у початковій школі. Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи : збірник тез доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (10 квітня 2020 року, м. Запоріжжя) / за ред. О. В. Пономаренко, Л. О. Сущенко. Запоріжжя : АА Тандем, 2020. С. 47-49.
11. Руденко Н., Широков Д. Застосування е-ресурсів у процесі створення коміксів на уроках математики в початковій школі. Інноваційна педагогіка, 2021. 41 (2). с. 138-143.
12. Nezhyva L.L., Palamar S.P., Marienko M.V. Clouds of words as a didactic tool in literary education of primary school children. Proceedings of the 9th Workshop on Cloud Technologies in Education CEUR Workshop Proceedings, 2022, 3085, pp. 381–393.

REFERENCES

1. Recommendation 2006/962/EU of the European Parliament and the Council (EU) “On core competences for lifelong learning” dated December 18, 2006 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975
2. New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Professional standard for the vocations “Teacher of primary classes of a general secondary education institution”, “Teacher of a general secondary education institution”, “Primary education teacher (with junior specialist diploma)”. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>
4. Gurevich R., Konoshevskiy L., Opushko N. *Tsyfrovizatsiya osvity suchasnoho suspil'stva: problemy, dosvid, perspektivy* [Digitization of education in modern society: problems, experience, prospects]. Educational discourse. 2022, 3-4 (38-39), p. 22-46. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.342>

5. Tsyfrovi tekhnolohiyi v osviti: suchasnyy dosvid, problemy ta perspektyvy [Digital technologies in education: modern experience, problems and prospects] / T. Vasylieva et al. Sumy: Sumy State University, 2022. 150 p.
6. Orhanizatsiya navchal'noyi diyal'nosti u kompyuterno oriyentovanomu navchal'nomu seredovyshti: posibnyk [Organization of educational activities in a computer-oriented educational environment: manual] / Yu. O. Zhuk, O. M. Sokolyuk, N. P. Dementievska, O. P. Pinchuk. Kyiv: Ped. Dumka, 2012. — P. 128.
7. Sushchenko L., Andrushchenko O., Sushchenko P. Tsyfrova transformatsiya zakladiv vyshchoyi osvity v umovakh didzhitalizatsiyi suspil'stva: vyklyky i perspektyvy [Digital transformation of institutions of higher education in conditions of digitalization of society: challenges and prospects]. Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series "Pedagogy. Social work". 2022, 2 (51). DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.157-162>
8. Ilchenko O.V. Vykorystannya web-kvestiv u navchalno-vykhovnomu protsesi [The use of web-quests in the educational process]. Methodology and technology. Osvita.ua- URL: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113/.
9. Kulimova Yu. G. Vykorystannya veb-tekhnolohiy u protsesi psykholoho-pedahohichnoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly [The use of web technologies in the process of psychological and pedagogical training of future primary school teachers]. Open educational e-environment of a modern university: electronic. scientific professional type. 2020. No. 8. P. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.5>
10. Potapova N., Otroshko T. Osoblyvosti vykorystannya komiksiv na urokakh u pochatkoviy shkoli [Peculiarities of using comics in lessons in primary school]. Actual problems of pedagogical education: innovations, experience and prospects: a collection of theses of reports of the 1st All-Ukrainian scientific and practical conference with international participation (April 10, 2020, Zaporizhzhia) / edited by O. V. Ponomarenko, L. O. Sushchenko. Zaporizhzhia: AA Tandem, 2020. P. 47-49.
11. Rudenko N., Shirokov D. Zastosuvannya e-resursiv u protsesi stvorenniya komiksiv na urokakh matematyky v pochatkoviy shkoli [Application of e-resources in the process of creating comics in mathematics lessons in elementary school]. Innovative pedagogy, 2021. 41 (2). with. 138-143.
12. Nezhyva L.L., Palamar S.P., Marienko M.V. Clouds of words as a didactic tool in literary education of primary school children. Proceedings of the 9th Workshop on Cloud Technologies in Education CEUR Workshop Proceedings, 2022, 3085, pp. 381–393.

S. Palamar, L. Nezhyva.

APPLICATION OF ICT TECHNOLOGIES (ICT) IN THE CONTEXT OF FORMATION OF SUBJECT-METHODICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. The article highlights the problem of using information and communication technologies for the formation of subject-methodical competence of future primary school teachers. According to the authors, a competent teacher of the New Ukrainian School must master the skills of searching in the information space, using and creating electronic resources in the educational process of primary school. Students of pedagogical specialties need to develop professional skills in methodical modeling using digital technologies. The authors analyzed the use of digital technologies in classes on professional methods and identified the most effective programs for the implementation of educational and methodological tasks of ensuring the educational process in primary school. The article presents students' work with mind maps, comics, word clouds, infographics, virtual whiteboards, interactive tasks and online tests. These programs are applied to professional methods as a means of visualizing and systematizing educational material, as well as for pedagogical modeling of lesson plans.

Keywords: information and communication technologies, subject-methodical competence, teacher training, primary school.

Стаття надійшла до редакції: 29.04.2023р.

Прийнято до друку: 20.05.2023р.

Т. Пономаренко,

професор кафедри дошкільної освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
доктор педагогічних наук, професор
t.ponomarenko@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-6801-0403

М. Науменко,

викладач кафедри дошкільної освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка
m.naumenko@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-8927-4427

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ ШОСТОГО РОКУ ЖИТТЯ У ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Здійснено теоретичний аналіз літературних джерел щодо актуальності теми дослідження. Встановлено, що комунікативна компетентність дітей шостого року життя є однією з ключових компетентностей, від розвитку якої значною мірою залежить успішність особистості в житті. Саме проєктна діяльність в закладах дошкільної освіти здатна забезпечити цілісність формування комунікативної компетентності в дітей шостого року життя. З'ясовано, що питання формування комунікативної компетентності у дітей 6-го року життя є актуальним та досліджуваним у широкому кола науковців. Проте організація проєктної діяльності, як одного з важливих засобів формування досліджуваної компетентності, недостатньо висвітлений та потребує ґрунтовного вивчення. З'ясовано сутність понять «комунікативна компетентність» та «проєктна діяльність». На засадах Державного стандарту дошкільної освіти визначено сутність поняття «комунікативна компетентність дітей шостого року життя»: полікомпонентна якість особистості, що передбачає здатність до організації спілкування з оточуючими в залежності від ситуації (вміння починати, вести та завершувати діалог), сприймання та реагування на вербальні й невербальні ознаки мовлення. Визначено та схарактеризовано її складові, що характеризують сутність поняття (емоційний, когнітивний, діяльнісний).

Окреслено сучасні форми та методи освітньої взаємодії з дітьми дошкільного віку. Визначено характеристики проєктної діяльності як засобу формування комунікативної компетентності у дітей шостого року життя: орієнтація на формування самостійності та командної діяльності (дітям необхідно спілкуватись один з одним, з вихователями, з батьками та іншими людьми, встановлювати різні шляхи для комунікації, будувати діалог, задавати запитання, відповідати), здійснювати командну діяльність, розподіляти ролі та обов'язки між учасниками проєкту. Визначено, що особливістю проєктної діяльності є її безумовна спрямованість на формування навичок ефективної комунікації.

Ключові слова: діалог; діти дошкільного віку; діти шостого року життя; комунікативна компетентність; проєктна діяльність; спілкування.

© Пономаренко Т., Науменко М., 2023

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

Вступ. Сучасне суспільство неможливо уявити без міжособистісного спілкування. Здобуття освіти, професійне становлення, особистісна реалізація так чи інакше передбачає вміння людиною вести діалог та комунікувати

з іншими. Важливо з раннього віку формувати вміння використовувати мову як основний засіб комунікації з соціальним довкіллям, особливо враховуючи діджиталізацію та цифрове середовище, в якому народжуються та розвиваються

діти. Сучасне покоління не просто зростає в еру стрімкого розвитку технологій. Воно виховується батьками, які мають різною мірою залежність від гаджетів та Інтернету (за даними досліджень станом на 2015 рік (Балакірева О., 2015) 9,9% молоді мають сильну залежність від інтернету, у 81% виражена помірна інтернет-залежність. Кожна третя молода людина щодня в інтернеті проводить більше 4-х годин (Балакірева 2015: 78).

Результати соціологічного дослідження «Сучасна молодь України», проведеного експертно-аналітичним центром «Інститут Горшеніна» засвідчили, що в комп'ютерні ігри грають — 62,6% респондентів, а проводять час в соціальних мережах — 80%. Більшість молоді, що була респондентами вказаних досліджень, на сьогодні є батьками дітей раннього й дошкільного віку. Вони успішно наслідують дорослих і необмежену кількість часу проводять в планшетах, смартфонах та комп'ютерах, через що не розвивається здатність до сприймання та запам'ятовування, формується «кліпове» мислення, порушується процес встановлення комунікації з оточуючим середовищем.

Формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку є дуже важливим завданням, оскільки комунікація є необхідною складовою життя кожної людини. Дітям необхідно набувати вміння ефективно спілкуватися з іншими людьми, в тому числі з однолітками, обмінюватися ідеями та думками, вести діалог, вирішувати конфлікти тощо.

Н. Гавриш зазначила, що становлення і розвиток особистості дитини відбувається не в соціальному вакуумі, а в багатоплановому спілкуванні зі світом дорослих і однолітків. Це добре видно на прикладі дитячих ігор, що моделюють різні аспекти життя (Гавриш Н., 2020).

Враховуючи вищезазначене, зауважимо, що сучасна система освіти дозволяє використовувати широкий спектр методів та прийомів, бути гнучкими у виборі форм організації освітньої взаємодії, технологій та методик, **які наскрізно пронизані ігровим характером**. Зокрема, застосування проектної діяльності, як засобу формування комунікативної компетентності у дітей шостого року життя, дозволить вихователям досягати якісних результатів значно ефективніше та швидше, оскільки означена діяльність зумовлює комплексний підхід до вирішення освітніх проблем. Застосування проектної діяльності забезпечує різноманітність тематики та видів особистісно орієнтованих проектів; використання широкого спектру педагогічних методів та прийомів; пізнавальну активність вихованців та діяльнісний підхід в процесі отримання ними різноманітного життєвого досвіду; значущість та вимірюваність (можливість побачити, відчувати, обстежити, маніпулювати з ним) продукту (результату проекту).

Отже, формування комунікативної компетентності дітей шостого року життя є однією з ключових компетентностей, що має неоціненний вплив на формування і становлення особистості, досягнення успішності в різних життєвих ситуаціях. Саме проектна діяльність в закладах дошкільної освіти здатна забезпечити цілісність формування комунікативної компетентності в дітей старшого дошкільного віку, адже вона передбачає застосування різноманітних методів, прийомів та засобів, а також різних сучасних форм освітньої взаємодії як з однолітками, так і з дорослими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комунікативна компетентність та особливості її формування у дітей дошкільного віку є об'єктом дослідження сучасних науковців А. Богуш, Н. Бібік, Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Піроженко, І. Товкач та інших.

Окремі аспекти формування комунікативної компетентності висвітлено у публікаціях О. Овчарук, Н. Ільканич, М. Томашевської, А. Пасічніченко та інших. Зокрема, О. Овчарук уточнює сутність поняття «компетентність»: це якість особистості, що формується на основі знань, умінь та навичок, здатність реалізувати їх у конкретних ситуаціях, у практичній діяльності (Овчарук О., 2003).

«Компетентність як сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок та досвіду діяльності дітей, необхідних, щоб здійснювати особистісну та соціально-значиму продуктивну діяльність відносно до об'єктів реальної дійсності» визначається Н. Бібік (Бібік Н., 2019, с. 45).

Н. Ільканич, М. Томашевська, А. Пасічніченко розглядають проблему формування комунікативної компетентності педагогів дошкільної освіти через призму впливу на розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку, їхні навички до спілкування з іншими (Ільканич Н. М., 2022; Пасічніченко А., 2020).

Метод проектів, як інноваційну форму взаємодії в освітньому процесі, розглянуто в працях О. Дубасенюк, В. Беспалька, В. Сидоренка, Р. Михайлишина, О. Тадеуш та інших.

Проектна діяльність, як сучасна форма організації освітньої взаємодії з дітьми дошкільного віку в закладах дошкільної освіти, висвітлена в працях А. Богуш, Н. Гавриш, О. Мкртічян, І. Ящук, А. Литвиненко, О. Сорочинської та інших.

А. Горлова, Є. Вереш визначають специфіку та особливі умови застосування методу проектів для організації освітньої взаємодії з дошкільниками (Scientific Collection «InterConf», 2022).

О. Мкртічян досліджує питання організації проектної діяльності з дітьми дошкільного віку, як один з важливих аспектів реалізації особистісно-орієнтованого підходу до освіти, виховання дітей дошкільного віку (Мкртічян О., 2022).

О. Половіна, І. Кондратець досліджують питання впровадження артпроектів у практику роботи закладів загальної середньої освіти. О. Половіна визначає вимоги до артпроектів та розробила алгоритм їх розробки для практиків дошкільної освіти (Половіна О., Кондратець І., 2022; Половіна А., 2021).

Н. Гавриш досліджує інноваційну технологію організації літературного проекту, як особливу форму освітньої діяльності на основі одного або кількох літературних творів, у якій ключові ідеї твору (творів) задають смисли пізнавальній та продуктивній діяльності дітей та обґрунтувала загальний алгоритм розробки проектів, визначила чотири способи планування і здійснення літературних проектів та принципи відбору творів, необхідних для їх застосування (Гавриш Н., 2019).

Аналіз літератури виявив, що питання формування комунікативної компетентності у дітей шршого року життя є актуальним та досліджуваним у широкому колі науковців. Проте організація проектної діяльності, як один з важливих інструментів формування досліджуваної компетентності, недостатньо висвітлена та потребує ґрунтовного вивчення.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі літературних джерел щодо актуальності теми дослідження, з'ясуванні сутності понять «комунікативна компетентність» та «проектна діяльність», визначенні змісту поняття «комунікативна компетентність дітей шостого року життя», визначенні характеристик проектної діяльності як засобу формування комунікативної компетентності у дітей шостого року життя.

Виклад основного матеріалу. У Державному стандарті дошкільної освіти визначається сутність комунікативної компетентності як «здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими у різних формах конструктивної

взаємодії; здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію» (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

Н. Гавриш наголошує, що одним із визначальних умов успішної соціалізації, а також розвитку дитини старшого дошкільного віку, є її комунікативна компетентність, яка передбачає вміння успішно володіти мовою, використовувати свої навички у процесі міжособистісного спілкування (Гавриш Н., 2020). Дослідниця зазначає, що період 5-6 років дитинства, відомий як старший дошкільний вік, має велике значення для розвитку комунікативних навичок. Цей період є критичним для розвитку психічних процесів, таких як мислення, увага, уява та мовлення. Дитина швидко й успішно засвоює навички спілкування з дорослими і своїми ровесниками (Гавриш Н., 2020).

А. Богуш у своєму дослідженні сутність комунікативної компетентності дошкільників розглядає в контексті культури мовленнєвого спілкування. До компонентів комунікативної компетентності відносить такі: культура мовлення, виразність мовлення та мовленнєвий етикет (Богуш А., 2000).

На основі теоретичного аналізу Державного стандарту дошкільної освіти та наукових праць дослідників ми визначаємо комунікативну компетентність дитини шостого року життя як полікомпоненту якість особистості, що передбачає здатність до організації спілкування з оточуючими в залежності від ситуації (вмінні починити, вести та завершувати діалог), сприймати та реагувати на вербальні й невербальні ознаки мовлення.

Згідно з Державним стандартом дошкільної освіти комунікативна компетентність розглядається з трьох позицій, наведених на рисунку 1.

Емоційно-ціннісне ставлення	Сформованість знань	Навички
<p><i>Дитина старшого дошкільного віку:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - виявляє інтерес до активного спілкування з іншими людьми; - у різних повсякденних ситуаціях, і при безпосередньому контакті, і в телефонній розмові або спілкуванні в інтернеті; - цінує гарні стосунки з рідними, знайомими, друзями, тому намагається не конфліктувати, враховувати інтерес інших, узгоджувати з ними свої дії, діяти разом, злагоджено. 	<p><i>Дитина старшого дошкільного віку:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - знає і володіє етикетними комунікативними формулами (привітання, звертання, прохання, висловлення подяки, вибачення тощо); - різні форми мовленнєвих висловлювань відповідно до ситуацій; - має початкові уявлення про способи, переваги і недоліки цифрової комунікації. 	<p><i>Дитина старшого дошкільного віку:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - вільно й невимушено вступає в розмову з дітьми і дорослими, використовуючи різні форми звертання та репліки; - виявляє ініціативу в спілкуванні, будує різні типи діалогу між двома-чотирма дітьми; - виявляє здатність домовлятися, звертатися по допомогу, пропонувати допомогу; - використовує різні вербальні та невербальні засоби для привітання, висловлення подяки тощо; - володіє різними формами мовленнєвих висловлювань; - може проаналізувати та пояснити причини виникнення суперечливих чи конфліктних ситуацій, виявляє суперечності, висуває версії можливого розгортання подій.

Рис. 1. Комунікативна компетентність дитини дошкільного віку згідно з Державним стандартом дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

На засадах визначених компонентів комунікативної компетентності у Державному стандарті дошкільної освіти ми виокремлюємо такі ком-

поненти комунікативної компетентності дітей шостого року життя: емоційний, когнітивний та діяльнісний, які представлені на рисунку 2.

Емоційний	Когнітивний	Діяльнісний
<p><i>Дитина шостого року життя:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - виявляє інтерес до спілкування з однолітками та дорослими; - розуміє власні емоції та відчуття в процесі спілкування, може їх контролювати та проявляти у відповідності до контексту діалогу; - розуміє емоції та відчуття співрозмовника; - отримує задоволення від процесу спілкування. 	<p><i>Дитина шостого року життя:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - знає та використовує під час діалогу різні мовленнєві конструкції та форми звертання; - ініціює спілкування відповідно до ситуації (може попросити про допомогу чи запропонувати її тощо); - знає різні форми звертання, застосовує їх у спілкуванні; - може описати предмет, об'єкт, ситуацію з пам'яті, встановити причинно-наслідкові зв'язки тощо. 	<p><i>Дитина шостого року життя:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - спілкується без примусу та використовує мовленнєві навички у повсякденному житті; - може організувати командну взаємодію з однолітками без допомоги дорослих; - використовує вербальні та невербальні засоби спілкування; - узгоджує в часі, роді та відмінку члени речення та будує короткі висловлювання (3-5 простих речень); - усвідомлює можливість мовлення як інструменту для взаємодії, знає правила комунікації на основі ввічливості та поваги; - використовує спілкування (а не фізичну силу) для вирішення конфліктних ситуацій.

Рис. 2. Компоненти комунікативної компетентності дитини 6-го року життя.

Згідно з О. Максимовою особливості розвитку психічних процесів (уваги, мислення, уваги, пам'яті), самоусвідомлення, сформованості вольової та мотиваційної сфери мають визначальний вплив на ступінь розвитку комунікативної компетентності, формування якої зумовлено усвідомленням моральних норм і принципів соціального середовища, загальнолюдських цінностей, різних аспектів комунікації в соціумі, вмінням конструктивно спілкуватися, сприймати різні ситуації (Максимова О. 2016, С. 230).

На шостому році життя комунікативна компетентність проявляється:

- у здатності проявляти ініціативу до спілкування, активно вести діалог, проявляти емоційну зацікавленість контекстом спілкування, емоційно реагувати на висловлювання та репліки співрозмовників, розставляти наголоси та інтонаційно виразно оперувати мовленнєвими навичками в ході спілкування;

- вмінні будувати стосунки з однолітками та дорослими, встановлювати правила спілкування, визначати траєкторію діалогу, розуміти настрій соціального середовища в контексті ситуації, сприймати мовлення, слухати та чути, усвідомлювати репліки інших учасників діалогу.

Дослідники описують успішну взаємодію дитини з собою (в першу чергу) та з оточенням у відповідності до контексту ситуацій та обставин як один з найголовніших критеріїв сформованості комунікативної компетентності в старшому дошкільному віці. До згаданих вище критеріїв також входять: застосування відповідної лексики в ситуативному мовленні, засоби виразності, невербальні засоби комунікації (жести, міміка, пози) та бажання (мотивація) до комунікації. Таким чином, при формуванні комунікативної компетентності у дітей шостого року життя педагог має враховувати вищезазначені критерії та чинники представлені на рисунку 3. (Формування освітніх компетенцій дитини, 2014, С. 88).

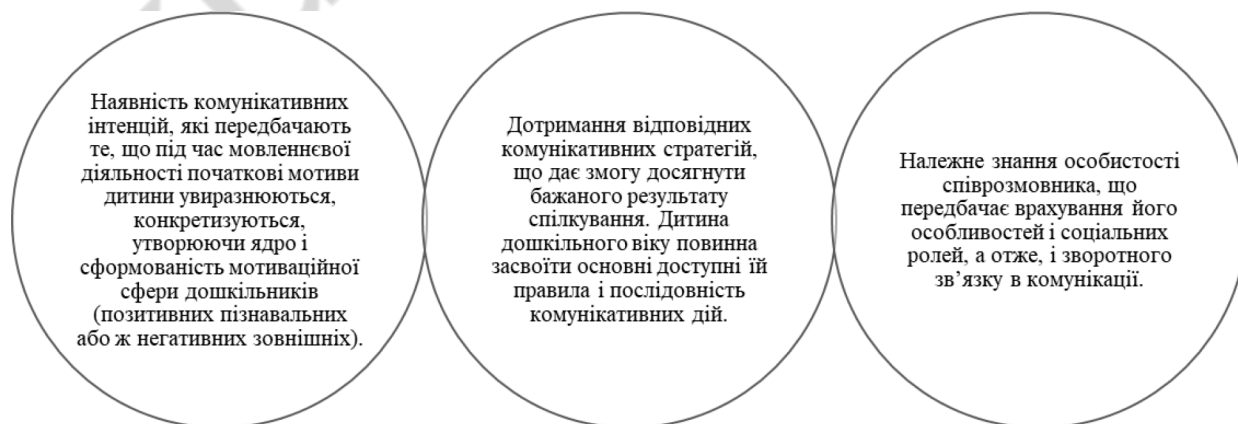


Рис. 3. Чинники, що впливають на успішне формування комунікативної компетентності у дітей шостого року життя.

У формуванні комунікативної компетентності у дітей шостого року життя слід звертати увагу на форму організації та методи освітньої взаємодії з дітьми. Ефективність їх застосування визначається ефективністю результату сформованості досліджуваної компетентності. Важливе значення має педагогічна майстерність вихователя у підборі технологій, методик, методів, засобів, прийомів, форм організації дітей. Так, низка науковців визначають сюжетно-рольові, конструктивно-будівельні ігри як ефективні види діяльності для формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

Сучасні форми і методи освітньої взаємодії з дітьми, такі як квести, ігрові заняття, освітні ситуації, освітні подорожі, ігри-стратегії дозволяють освітній процес в умовах закладу дошкільної освіти зробити сучасним, інноваційним, цікавим, різноманітним. Слід зауважити, що серед сучасних форм організації освітньої взаємодії вихователів з дитиною визначається й проектна діяльність, як одна з найефективніших у галузі дошкільної освіти (Дитина. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років, 2020, С. 356-362).

Дослідники визначають різні види проєктів у ЗДО, що класифікуються за характером дії та мети (творчі, дослідницькі, дидактичні тощо), тривалістю (короткотривалі, середньої тривалості та довготривалі), за кількістю учасників (індивідуальні, групові, підгрупові).

Основою на результатах досліджень науковців, вважаємо доцільним виокремити ряд характеристик, які визначають проєктну діяльність як одну з найбільш ефективних форм організації освітньої взаємодії: вони є інноваційними, багатокомпонентними та мультифункціональними, оскільки охоплюють різні освітні напрями, інтегрують в собі різні методи, прийоми й форми взаємодії тощо. Найбільш важливими характеристиками проєктної діяльності, як засобу формування комунікативної компетентності, є її орієнтація на формування самостійності та командної роботи.

«Сучасне суспільство визнає актуальними насамперед такі цінності, як саморозвиток, самоосвіта, самопроєктування, самореалізація та самоактуалізація особистості, що є осно-

вою сучасної освітньої парадигми» (Паламар С., Науменко М., 2020, с. 107).

С. Паламар зазначає, що сучасна освітня парадигма ґрунтується на засадах компетентнісного підходу (Паламар С., 2018). Враховуючи вищезазначене можна зробити висновок, що проєктна діяльність є тим засобом, який сприятиме формуванню самостійності у дітей шостого року життя, як однієї з актуальних цінностей сьогодення, зокрема у сфері комунікації з соціумом.

У процесі вирішення різних проблеми дітям необхідно спілкуватись один з одним, з вихователями, з батьками та іншими людьми, встановлювати різні шляхи для комунікації, будувати діалоги, задавати запитання, відповідати, здійснювати командну діяльність, розподіляти ролі, обов'язки між учасниками проєкту тощо. Особливістю проєктної діяльності є її безумовна спрямованість на формування навичок ефективної комунікації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснено теоретичний аналіз літературних джерел щодо актуальності теми дослідження. З'ясовано, що формування комунікативної компетентності дітей шостого року життя є однією з ключових компетентностей, від якої значною мірою залежить успішність особистості в житті. Висвітлено, що саме проєктна діяльність в закладах дошкільної освіти здатна забезпечити цілісність формування комунікативної компетентності в дітей шостого року життя. З'ясовано сутність поняття «комунікативна компетентність» та «проєктна діяльність». На засадах Державного стандарту дошкільної освіти визначено поняття «комунікативна компетентність дітей шостого року життя» та зазначено компоненти, що характеризують сутність поняття. Окреслено сучасні форми та методи освітньої взаємодії з дітьми дошкільного віку. Визначено характеристики проєктної діяльності як засобу ефективного формування комунікативної компетентності у дітей шостого року життя.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності використання проєктної діяльності як засобу формування комунікативної компетентності у дітей шостого року життя в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

ДЖЕРЕЛА

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. (2021) *Практика управління дошкільним закладом*. URL: <https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876>
2. Балакірева О., 2015. *ESPAD-2015: куріння, вживання алкоголю та наркотичних речовин серед підлітків, які навчаються*. Київ: Поліграфічний центр «Фоліант». 200 с.
3. Бібік Н. М. (2019) *Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування*. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Київ: «К.І.С.». С. 45-50.

4. Богуш А. М. (2000) *Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика*. Запоріжжя: Просвіта. 216 с.
5. Гавриш Н. В. (2020) Ровесницькі стосунки як цінність дитячої субкультури. *Регулююча дія ціннісних орієнтацій у житті дитини: м-ли міжн. наук.-практ. конф. (12 листоп. 2020 р., м. Київ)*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 227 с.
6. Гавриш, Н. (2019) Технологія літературного проекту: як допомогти дитині відкрити важливі смисли за допомогою художнього твору. *Мистецтво та освіта*. 3 (89). С. 19-25.
7. Ільканич Н. М., Томашевська М. О. (2022) Комунікативна компетентність вихователя як умова розвитку мовних навичок у дітей дошкільного віку. *Наука майбутнього: збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених*. Мукачево: РВВ МДУ. 1(9). С. 62-64.
8. Максимова О. (2016) Формування комунікативної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка; Ін-т педагогіки НАПН України. 20(1–2016). Ч. 2. С. 229-234.
9. Мкртічян О. А. (2022) Проектна діяльність на заняттях з музичного мистецтва в закладах дошкільної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна*. Харків: Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. 50. С. 81–87.
10. Овчарук О. В. (2003) *Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти*. Київ: «К.І.С.». 296 с.
11. Огнев'юк В. О., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. (2020) *Дитина. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років*. Київ: ТОВ «Принт медіа», 440 с.
12. Паламар С. П. (2018) Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*. (1-2). с. 267-278. ISSN 2312-5829
13. Паламар С. П., Науменко М. С. (2020) Підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в контексті сучасних освітніх парадигм. *Освітологічний дискурс*. (2 (29)), с. 105-120. ISSN 2312-5829
14. Пасічніченко А. В. (2020) Соціально-комунікативна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти як умова успішної педагогічної діяльності. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів II Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 3 березня 2020 р.)*. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля». 9. С. 13-15.
15. Половіна О., Кондратець І. (2022) *Артосвіта: навчально-методичний посібник*. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 556 с.
16. Половіна О.А. (2021) Освітня взаємодія по-новому: артпроекти. *Музичний керівник*. 9. С. 11-16.
17. Рогальська-Яблонська І. П. (гол.ред.) (2014) *Формування освітніх компетенцій дитини: проблеми, розвиток, супровід: зб. матеріалів II Всеукр. наук.-метод. семінару для науковців, практ. працівників та студентів (27 бер. 2014 р.)*. Умань: АЛМІ. 116 с.
18. Scientific Collection «InterConf» (2022). With the Proceedings of the 11th International Scientific and Practical Conference «Scientific Research in XXI Century» (March 6-8, 2022). Ottawa, Canada: Methuen Publishing House. 390 p.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. Nova redaktsiia ta porady dlia orhanizatsii osvitnoho protsesu. [Basic component of preschool education. New edition and advice for the organization of educational process]. (2021) *Practice of management of an education institution*. URL: <https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876>
2. Balakirieva O., 2015. *ESPAD-2015: kurinnia, vzhvannia alkoholiu ta narkotychnykh rehovyn sered pidlitkiv, yaki navchaitusia* [ESPAD-2015: smoking, alcohol consumption and drug use among teenagers who study]. Kyiv: Polygraphic center «Foliant». 200 p.
3. Bibik N. M. (2019) Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia [Competence approach: reflexive analysis of the application]. *Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: Education policy library*. Kyiv: «K.I.S.». P. 45-50.
4. Bogush A. M. (2000) *Doshkilna lnhvodydaktyka: Teoriia i praktyka* [Preschool linguistic didactics: Theory and Practice.] Zaporizhzhia: Prosvita. 216 p.
5. Havrysh N. V. (2020) Rovesnytski stosunky yak tsinnist dytiachoi subkultury [Relationships of peers as the value of children's subculture]. *Regulating effect of value orientations on the life of a child: Proceedings of International Scientific and Practical Conference (12 Nov. 2020, Kyiv)*. Kyiv: G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 227 p.
6. Havrysh N. (2019) Tekhnolohiia literaturnoho proektu: yak dopomohty dytyni vidkryty vazhlyvi smysly za dopomohoiu khudozhnoho tvoru [Technology of a literature project: How to help a child to discover important senses through a literary work]. *Art and Education*. 3 (89). P. 19-25.

7. Ilkanych N. M., Tomashevska M. O. (2022) Komunikatyvna kompetentnist vykhovatelja yak umova rozvytku movnykh navychok u ditei doshkilnoho viku [Communicative competence of a teacher as the condition of language skills development of children of preschool age]. *Science of the Future: collection of scientific works of students, post-graduate students and young scientists*. Mukachevo: Ed. MSU. 1(9). P. 62-64.
8. Maksymova O. (2016) Formuvannia komunikativnoi kompetentnosti dytyny doshkilnoho viku yak zaporuka yii uspishnoi adaptatsii do navchannia v shkoli [Formation of communicative competence of a child of preschool age as the key to successful adaptation to studies at school]. *Pedagogical education: theory and practice: collection of scientific works*. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; Institute of Pedagogics of National Academy Of Educational Sciences of Ukraine. 20(1-2016). P. 2. P. 229-234.
9. Mkrtychian O. A. (2022) Proiektna diialnist na zaniattiakh z muzychnoho mystetstva v zakladakh doshkilnoi osvity [Project activities in music lessons in preschool education]. *Scientific Notes of the Department of Pedagogy of V. N. Karazin Kharkiv National University*. Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National University. 50. P. 81-87.
10. Ovcharuk O. V. (2003) *Kompetentnist yak kliuch do onovlennia zmistu osvity [Competence as a key to updating the content of education]*. Kyiv: «K.I.S.». 296 p.
11. Ohneviuk V. O., Bieliienka H.V., Bohinich O. L. and others (2020) *Dytyna. Osvitnia prohrama dlja ditei vid 2 do 7 rokiv [Child. Educational program for children from 2 to 7 years old]*. Kyiv: Print Media LLC, 440 p.
12. Palamar S. P. (2018) Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohichniy oriientyr modernizatsii suchasnoi osvity [Competence approach as a methodological landmark of modernization of modern education]. *Educational discourse*. (1-2). p. 267-278. ISSN 2312-5829
13. Palamar S. P., Naumenko M. S. (2020) Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv ditei doshkilnoho viku v konteksti suchasnykh osvitnikh paradyhm [Preparation of future tutors of preschool children in the context of modern educational paradigms]. *Educational discourse*. (2 (29)). p. 105-120. ISSN 2312-5829
14. Pasichnichenko A. V. (2020) Sotsialno-komunikativna kompetentnist vykhovatelja zakladu doshkilnoi osvity yak umova uspishnoi pedahohichnoi diialnosti [Social and communicative competence of a teacher of a preschool institution as the condition for successful pedagogical activity]. *Current problems of formation of creative personality of a teacher in the context of continuity of preschool and primary education: Proceedings of II International Scientific and Practical Internet Conference (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, 3 March 2020)*. Vinnytsa: Mercury-Podillia LLC. 9. P. 13-15.
15. Polovina O., Kondrates I. (2022) *Artosvita: navchalno-metodychnyi posibnyk [Art education: training manual]*. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University. 556 p.
16. Polovina, O. A. (2021) Osvitnia vzaiemodiiia po-novomu: artproiekt [Educational interaction in a new way: art projects]. *Music director*. 9. P. 11-16.
17. Rohalska-Yablonska I.P. (Ed.) (2014) *Formuvannia osvitnikh kompetentsii dytyny: problemy, rozvytok, suprovid: zb. materialiv II Vseukr. nauk.-metod. seminaru dlja naukovtsiv, prakt. pratsivnykiv ta studentiv (27 ber. 2014 r.) [Formation of educational competences of a child: problems, development, support: Proceedings of II All-Ukrainian scientific and methodological seminar for scientists, practitioners and students (27 March 2014)]*. Uman: ALMI. 116 p.
18. Scientific Collection «InterConf» (2022). With the Proceedings of the 11th International Scientific and Practical Conference «Scientific Research in XXI Century» (March 6-8, 2022). Ottawa, Canada: Methuen Publishing House. 390 p.

T. Ponomarenko, M. Naumenko

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG CHILDREN OF THE SIXTH YEAR OF LIFE IN PROJECT ACTIVITIES

The theoretical analysis of literary sources on the relevance of the research topic was carried out, it was established that formation of communicative competence among children of the sixth year of life is one of the key competences, on which the success in life of an individual is highly dependent, in particular, project activities in preschool educational institutions is able to ensure the integrity of formation of communicative competence among children of the sixth year of life; it was found that the topic of formation of communicative competence among children of the sixth year of life is relevant and studied by a wide range of scientists, however, the organization of project activities as one of the important means of the particular competence formation is insufficiently covered and requires thorough study. The essence of the notions of "communicative competence" and "project activity" was determined. Based on the State Standard of Preschool Education the notion of «communicative competence among children of the sixth year of life» was determined (multicomponent quality of a person, which implies the ability to organize communication with others, depending on the situation (the ability to start, conduct and finish a dialogue), to perceive and react to verbal and non-verbal features of speech) and its components were described) and the components which characterize the essence of the notion were specified (emotional, cognitive, activity). The modern forms and methods of educational interaction with children of preschool age

were specified. The characteristics of project activities as a means of forming communicative competence among children of the sixth year of life were determined: the focus on formation of independent and team work (the independence in the process of solving a problem — children need to communicate with each other, with their teachers, with their parents and other people, to establish different channels of communication, to build a dialogue, to ask questions, to answer questions), to organize teamwork, to distribute roles and responsibilities among the project participants. It was emphasized that the peculiarity of a project activity is its absolute focus on the formation of skills of effective communication.

Keywords: dialogue; children of preschool age; children of the sixth year of life; communicative competence; project activity; communication.

Стаття надійшла до редакції: 17.04.2023р.

Прийнято до друку: 10.05.2023р.

Кубг.edu.ua

О. Бурко,

доцент кафедри педагогіки та психології
Українського гуманітарного інституту,
кандидат педагогічних наук,
burkoov@gmail.com

ORCLD id 0000-0001-5843-4686

І. Василенко,

аспірантка Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова,
i.vasylenko@ugi.edu.ua

ORCID id: 0000-0001-8327-5613

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ФРАЗЕОЛОГІЗМАМИ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

У запропонованій статті висвітлено питання підготовки майбутніх педагогів до роботи з фразеологізмами на уроках української мови в початковій школі. Метою статті є формування й експериментальна перевірка методичного інструментарію вивчення фразеологізмів у початковій школі через нововиявлені тексти Бориса Грінченка, що стали джерельною базою «Словаря української мови» (1907 — 1909). Завдання статті полягають у потребі аналізу типових освітніх програм Олександри Савченко та Романа Шияна, підручників з української мови та читання для НУШ з окресленої теми; актуалізації прийомів «Попрацюймо зі словником Бориса Грінченка» (за Антоніною Мовчун), семантизації фразеологізмів за допомогою лексичного синоніма та контексту; формування й апробування прийому символічного бачення з метою семантизації стійких народних висловів у початковій школі; оприявлення результатів апробування окреслених прийомів вивчення фразеологізмів майбутніми педагогами початкової школи.

Представлено алгоритм використання прийому семантизації сталих народних висловів за допомогою контексту через твір «Один переклад з української мови» Бориса Грінченка: читання віртуального діалогу між персонажами тексту; виявлення в тексті фразеологізму дівчина вродлива як повная рожа; дослідження за «Словарем української мови» Бориса Грінченка значення слів рожа та пика; формулювання висновку про контекст, що «проявив» значення стійкого народного вислову: дівчина вродлива як повная рожа — дівчина надзвичайної краси.

У статті презентовано результати апробування інноваційного прийому символічного бачення через Грінченків рукопис «Слова з Харківського та Зміївського повіту» (лексичні матеріали, зібрані з народних уст), записані 1880 — 1882 рр., що введені як приклади до статей «Словаря...». Відтак з'ясовано неспроминальне значення рукопису і доцільність його введення в науковий обіг.

Актуалізовано долучення назви Грінченкової повісті «Під тихими вербами» (1901) до «Крилатих висловів в українській літературній мові» (1975). Обґрунтовано доцільність уведення антономазу Просвітитель до фразеологічної системи української мови, оскільки цьогорічний ювіляр жив і працював для України.

Ключові слова: Борис Грінченко; НУШ, учитель, прийом символічного бачення; фразеологізм; початкова школа.

© Бурко О., Василенко І., 2023

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

Вступ. У рік 160-ого дня народження Бориса та Марії Грінченків варто не тільки актуалізувати їхні напрацювання, але й залучити їх духовних спадкоємців — здобувачів вищої освіти — до дослідження нововиявлених праць. Такий підхід має стати підґрунтям для забезпечення

майбутніх учителів початкових класів знаннями теоретично обґрунтованих і практично перевірених інноваційних прийомів навчання та виховання на практичних заняттях з методики навчання української мови; розвитку в студентів Українського гуманітарного інституту вміння

застосовувати теоретичні положення під час проходження педагогічної практики, формування ціннісного ставлення до лексичних надбань українського народу.

Метою статті є сформулювати й експериментально перевірити прийом символічного бачення для вивчення фразеологізмів через тексти Бориса Грінченка майбутніми вчителями початкової школи.

Завдання статті полягають у потребі

— проаналізувати типові освітні програми Олександри Савченко та Романа Шияна, підручники з української мови та читання для НУШ з окресленої теми;

— актуалізувати прийоми «Попрацюймо зі словником Бориса Грінченка» (за Антоніною Мовчун), семантизації фразеологізмів за допомогою лексичного синоніма та контексту;

— розкрити методичну роботу з фразеологізмами через нововиявлений текст «Один переклад з української мови» Бориса Грінченка;

— сформулювати й апробувати прийом символічного бачення як компонент алгоритму дослідження його рукопису «Слова з Харківського та Зміївського повіту» (лексичні матеріали, зібрані з народних уст) записані 1880 — 1882 рр.»;

— оприятити результати апробування окреслених прийомів вивчення фразеологізмів майбутніми вчителями початкової школи;

— запропонувати розширити фразеологічну систему української мови антономазом Просвітитель.

Відповідно до мети і завдань дослідження було використано такі методи: теоретичні: порівняльний метод використано з метою формування теоретичних засад; аналіз і синтез спрямовано на вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури, типових освітніх програм для 3 — 4 класів та відповідних підручників для НУШ; індуктивний метод застосовано для узагальнення досвіду роботи на практичних заняттях української мови в УГІ, теоретичне моделювання навчального процесу зробило можливим складання алгоритмів дослідження фразеологізмів у напрацюваннях Бориса Грінченка; системно-структурний метод став способом формування наукової концепції дослідження; емпіричні: спостереження за ефективністю інноваційного прийому символічного бачення на практичних заняттях з методики навчання української мови.

Аналіз сучасних досліджень. Учена Марія Греб уперше в українській лінгводидактиці трактує фразеологічну компетентність майбутнього вчителя початкових класів як «комплекс знань про фразеологію в лінгвістичному, соціокультурному контекстах, уміння застосовувати фразеологічні одиниці в педагогічному дискурсі, здатність збагачувати мовлення учнів початкових класів фразеологізмами» (Греб, 2017).

Аналіз типових освітніх програм та підручників НУШ. Змістовою лінією «Досліджуємо мовлення» типової освітньої програми Романа Шияна передбачено, що третьокласник «використовує у власному мовленні фразеологізми для досягнення мети спілкування» (Шиян, 2022). Згідно з типовою освітньою програмою Олександри Савченко учень 4 класу «пояснює значення найуживаніших фразеологізмів, добирає до фразеологізмів близькі за значенням слова, знаходить фразеологізми в тексті і пояснює їх роль» (Савченко, 2022). Марія Чабайовська, Наталія Омельченко, Віра Синільник, авторки підручника «Українська мова та читання» для 3 класу, передбачають роботу з фразеологічними словниками на уроках української мови. Вони пропонують ознайомитися з фотоілюстраціями титулів 3 словників, розкривають їхнє призначення: пояснити значення і вживання фразеологізмів. У підручнику «Українська мова та читання» для 4 класу Інни Большакової та Ігоря Хворостяного також рекомендується дізнаватися про значення фразеологізмів за словником. Авторки Надія Кравцова, Ольга Придаток, Валентина Романова пропонують знайти у фразеологічному словнику значення вислову золоте правило.

Актуальним залишається прийом «Попрацюймо зі словником Бориса Грінченка», оприятитий Антоніною Мовчун у посібнику «Мовні скарби». Науковиця розкрила багатозначність слова вершок відповідно до трактування його у «Словарі української мови» (1907 — 1909): «вершок — дно шапки із зовнішнього боку, верхня частина очіпка, та частина люльки, куди кладеться тютюн, витоки річки, сметана» (Грінченко, 1907 — 1909). Використання окресленого прийому допомагає вчителю оприятити шлях виникнення вислову «Не на користь книжку читать, коли вершки лише хапать», а також фразеологізмів: від горшка два вершка, хапати вершки, збирати вершки (Мовчун, 2000). Художниці-ілюстраторки видання Ольга Колісник, Олена Харченко використали словникове тлумачення найуживаніших у щоденному мовленні фразеологізмів у малюнках, що підводить школярів до усвідомлення теоретичних відомостей.

Воскресенська Н., Потоцька Т., Климова К., авторки відповідного розділу «Методики навчання української мови в початковій школі» (за редакцією Миколи Вашуленка), сформулювали прийом проблемного запитання «Якими уявляються вам малюнки до таких сталих зворотів [фразеологізмів, авт.]?» (Воскресенська, 2011). Ілюстраторка підручників для НУШ (3 — 4 класи) Мар'яна Дячинська проілюструвала своє бачення фразеологізмів двох зайців убити, наче курка лапою, не кидати слів на вітер, ведмежа послуга. У підручнику «Українська мова та читання» для 3 класу Марії Чабайовської, Наталії Омельченко,

Віри Синільник не тільки подано ілюстрації, довідку для тлумачення значення фразеологізмів, але й QR-код для самостійної перевірки учнями своїх досягнень. Автори підручників для 4 класу Микола Вашуленко, Надія Васильківська, Світлана Дубовик орієнтують учителів на використання ілюстрації Анастасії Стефурак до фразеологізма два чоботи пара, пропонують також обернене завдання: намалювати малюнок до таких фразеологізмів: на вербі груші, на лобі написано, воду решетом носити. Мар'яна Захарійчук пропонує розглянути кілька малюнків і визначити, до якого з них можна вжити вислів брати ноги на плечі. Катерина Пономарьова та Любов Гайова склали текст із фразеологізмами мчить як вітер, пальчики оближеш, а художниця Ірина Медведовська проілюструвала їх. Інна Большакова та Ігор Хворостяний застосували прийом зіставлення стійкого вислову не вішай ніс й омонімічного вільного сполучення не вішай пальто; прийом етимологізації значення фразеологізмів як риба у воді, як з гуски вода, як собаці печена цибуля, використавши художнє оформлення В. Трушина.

Відповідно до чинних програм Антоніна Мовчун та Леся Мовчун згрупували вправи-тексти з теми «Найуживаніші фразеологізми» у «Збірнику диктантів з української мови для учнів 2–4 класів» (2022), єдиному навчально-методичному посібнику такого роду, схваленому Міністерством освіти і науки України. Леся Мовчун склала тексти з фразеологізмами для навчальних диктантів: «Ховати та позичати очі», «Кактуси в королівстві», «Батут на дурничку» обсягом 73–76 слів. Авторка додала завдання: підкреслити фразеологізми в тексті і записати через тире близькі за значенням слова. Відтак актуальним залишається застосований авторками прийом семантизації фразеологізмів за допомогою лексичного синоніма.

Воскресенська Н., Потоцька Т., Климова К. рекомендують «...пропонувати молодшим школярам завдання на складання словосполучень, речень і зв'язних текстів, введення сталих зворотів у діалоги й монологи» (Воскресенська, 2011).

Дослідницька робота зі студентками. Орієнтовним зразком для майбутніх учительок початкової школи став «Один переклад з української мови», опублікований у «Зеркалі» (1892) і підписаний псевдонімом Карлючка (Борис Грінченко). Оприлюднюємо алгоритм роботи студенток-третьокурсниць із текстом: 1. Читання віртуального діалогу між персонажами тексту (подаємо його без змін): «В одному товаристві сперечалися Українці з москалями про те, чи мають право Українці на свою власну літературу. Довго сперечались, врешті один москаль згукнув (звісно, по-московському):

— Яка там може бути у вас література, коли у вас мови нема?

— Як-то — нема?

— А так! Яка ж то мова, що її, не вчивши, кожен росіянин знає?

— О? А ну-ну, чи знаєте ви?

— Авжеж, знаю: і коли, може, балакати зараз не вмю, то, коли б схотів, забалакав би через день, а перекласти й зараз перекладу усяку українську фразу.

— А ну-ну, ось перекладіть фразу з осієї книжки!

Москаль чита:

— Дівчина вродлива як повная рожа.

— Вот мудрости! Конечно, это значит «Уродливая девка с толстой рожей».

Страшений регіт після сего перекладу ні трохи не збентежив москаля. Тільки, як ему переклали его переклад по-українському (Вельми погана обличчям дівка з гладкою пикою), то він зауважив:

— А чорт его розбере, коли ви так зопсували мову! Се запевне не народна фраза, а кована» (Грінченко, 1892). Другий крок: виявлення в тексті фразеологізму дівчина вродлива як повная рожа. Третій крок: дослідження за «Словарем української мови» Бориса Грінченка значення слів рожа та пика: «Рожа, -жі, ж. 1) Роза, *Rosa centifolia*. Також повна рожа, панська рожа. Моя врода, як повная рожа. Макс. Сидить Олена між дружок як повна рожа. МВ. II. 66. Ой ти, дівчино, повная роже!» (Грінченко, 1907 — 1909); пика: «Пика, -ки, ж. Морда, рожа. Як дам тобі ляща я в пику. Котл. Ен. I. 33. Як вихватить дід із воза велику притику, побив бабі, помолов голову і пику. Мет. 472. Пикою закрутив. Не понравилось. Ум. Пичка» (Грінченко, 1907 — 1909). Четвертий крок: формулювання висновку про контекст, що «проявив» значення стійкого народного вислову дівчина вродлива як повная рожа — дівчина надзвичайної краси. Рожа тут символ.

Напрацювання інноваційного прийому символічного бачення. Психолог К.-Г. Юнг відзначав, що «справжній символ з'являється лише тоді, коли потрібно висловити щось, чого не можна охопити думкою, а лише передбачити чи відчутти» (Юнг, 2022). Під цим кутом зору розглядаємо символ у вправах-текстах як словесний знак, що має філософську наповненість. На практичних заняттях з методики навчання української мови Українського гуманітарного інституту апробували прийом символічного бачення. За часів Гомера слово вважали крилатим, оскільки новини й чутки поширювалися між його сучасниками, ніби перелітали на крилах. Ми зі студентками на крилах часу повернулися в добу Грінченка, звернулися до його останньої прижиттєвої автобіографії, де зазначено: «Мені хотілося вчитися від народу мови, записувати лексичні і фольклорні матеріали і взагалі придивлятися до народнього життя. У полтавському селі я жив в одній хаті з хазяями, квочками

під полом, ягнятами і телятами по ночах, але того, чого шукав, мав досить» (Грінченко, 1909). Відтак вісімнадцятирічний учитель, ровесник сьогочасних студентів, ще у XIX ст. записав слова, стали сполучення слів від учнів, їхніх батьків, господарів найманої хати Слобожанщини, розмістив за алфавітом, подав тлумачення. Його працю зберегли в Інституті рукописів НБУВ під назвою «Слова з Харківського та Зміївського повіту» (лексичні матеріали, зібрані з народних уст), записані 1880 — 1882 рр.» (Грінченко, 1880 — 1882). Студентки спеціальності «Початкова освіта» дослідили його. Алгоритм експерименту реалізували покроково: 1) прочитати записи на обрану букву; 2) виявити серед них фразеологізми; 3) дослідити, чи використано знайдений стійкий народний вислів у «Словарі української мови» Бориса Грінченка. В умовах дистанційного навчання звернулися до електронної версії праці, розміщеної на сайті Київського університету, який носить ім'я Великого Просвітника. Дар'я Гоголь дослідила записи на літеру Б, виокремила фразеологізми: «Встрібли дурака — сгупили. Бут.», «Батько гарячку впорів = поспішив. Бут.», «На гріх не спасешся / от гріха не убережешся. Хр.», один із них «Витрішкали гроші (розтратили без діла?). Бут.», поданий у «Словарі...» із паспортизацією в Бут. Сніжана Колош знайшла стійкий народний вислів на букву Г: «Городить таке: ні літо, ні зиму — говорить чуш. Бут.», що представлений у «Словарі...» із підтвердженням, що записаний у Зміївському повіті. Віталія Куриляк виявила декілька зразків на букву Д: «Дурня встроїти — сгупить. Бут.», «Дожились до краю. Бут.», «Харьков проти Києва не дотече, бо ... менший. Бут.» Два з них — «Добірайте кашку — доїдайте», «Дурнину стріти — чепуху говорить» — зафіксовані в «Словарі...» із зазначенням, що записані в Зміївському повіті. Богдана Остапчук встановила, що стійкі народні вислови на літеру З: «Запéкали їй далеко — запроторили. Бут.», «Змири́в вин їх — помири́в). Бут.», «Вони ж его збентéжили: узяли та й вигнали — обезчестили. Бут.», вислів «Звелися ни на що. Бут.» уведено до словникової статті «Словаря...», як і вислів на букву К «На годину кладéтця. Змієв. у.», знайдений Катрею Пилипенко. Лілія Стинавська виявила фразеологізми у записах на букву М: «Майки бити. Бут.». Яна Трохименко працювала із записами на літеру П, найбільшими за обсягом, і знайшла кілька фразеологізмів: «Позво́дилося панів

багато: хотять панувати, та ні з чого: допанува́лися до краю — позво́дилося=оскуди́ло? Змієв. у.», «Порожнем ихати. Змієв. у.», Світлана Деркач дослідила записи на букву Р: «Ра́ків наловити = ра́ків напекти = зачервонітися. Ра́ків через його налови́ли таких вже великих, що де їх й не ловити (начервоні́лись через нього)», що виявилися зафіксованими в «Словарі...». Відтак вдалося виявити, що рукопис праці має непроминальне значення і його варто вводити в науковий обіг.

Отже, апробований прийом символічного бачення — ефективний інструмент методичної скарбівни з теми.

Творча спадщина Бориса Грінченка є джерелом вивчення фразеологізмів, Алла Коваль та Віктор Коптілов долучили назву його повісті «Під тихими вербами» (1901) до «Крилатих висловів в українській літературній мові» (1975). Науковці трактують вислів як «образну характеристику життя патріархального селянства» (Коваль, 1975). Вважаємо, що в рік 160-літнього ювілею Бориса Грінченка доцільно розширити фразеологічну систему антономазом Просвітитель. За Віктором Огнев'юком, «Очільник Київської «Просвіти», видавець і дописувач газет, журналів, енциклопедій, «Словаря», маленьких народопроевітніх книг, етнографічних досліджень Грінченко випрацював право бути Просвітителем» [Огнев'юк, 2014].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у статті здійснено аналіз типових освітніх програм Олександри Савченко та Романа Шияна, підручників з української мови та читання для НУШ з одначеної проблеми; актуалізовано прийоми «Попрацюймо зі словником Бориса Грінченка» (за Антоніною Мовчун), семантизації фразеологізмів за допомогою лексичного синоніма та контексту; розкрито методичну роботу з фразеологізмами через нововиявлений текст «Один переклад з української мови» Бориса Грінченка, напрацьовано прийом символічного бачення як компонент алгоритму дослідження його рукопису «Слова з Харківського та Зміївського повіту» (лексичні матеріали, зібрані з народних уст), записані 1880 — 1882 рр.», що був одним із витоків «Словаря української мови» (1907 — 1909). Результати апробації підтвердили ефективність застосованих прийомів. Запропоновано розширити фразеологічну систему української мови антономазом Просвітитель.

ДЖЕРЕЛА

1. Воскресенська Н., Потоцька Т., Климова К. *Методика вивчення елементів лексикології // Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. Вашуленка. К. : Літера ЛТД, 2011. С. 140 — 193.*
2. Греб М. *Теоретичні засади навчання лексикології і фразеології майбутніх вчителів початкових класів : монографія.* Київ : Центр учбової літератури, 2017. 320 с.

3. Грінченко Б. *Слова з Харківського та Зміївського повіту (лексичні матеріали, зібрані з народних уст), записані 1880 — 1882 рр.* ІР НБУВ. Ф. І. Од. зб. 34437.
4. Грінченко Б. *Автобіографія.* 1909. ІР НБУВ. Ф. І. Од. зб. 32303.
5. Грінченко Б. *Один переклад з української мови.* Зеркало. 1892. Ч. 24. С. 44.
6. Грінченко Б. *Словар української мови (1907 — 1909).* URL: <http://wiki.kubg.edu.ua> (Дата звернення : 30.03.2023)
7. Коваль А. П., Коптілов В. В. *Крилаті вислови в українській літературній мові.* Київ : Вища школа, 1975. 335 с.
8. Мовчун А. І. *Мовні скарби : вивчення фразеологізмів у школі : навч.-метод. посіб.* Київ : Либідь, 2000. 192 с.
9. Огнев'юк В. О. *Просвітитель // Зібрання творів. Народопробитня спадщина.* Кн. 1/ упоряд. О. Бурко, А. Мовчун, В. Яременко; голова ред. ради, кер. проекту В. Огнев'юк; вст. слово В. Огнев'юк; передм, комент., прим. А. Мовчун. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. 544 с. : іл.
10. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко. 3 — 4 клас. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> (Дата звернення : 25.03.2023).
11. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Р. Б. Шияна. 3 — 4 клас. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyuan.pdf> (Дата звернення : 25.03.2023).
12. Юнг К.-Г. *Людина та її символи.* Київ: Центр навчальної літератури. 2022. 436 с.

REFERENCES

1. Voskresenska N. O., Pototska T. F., Klymova K. Ya. (2011). *Metodyka vyvchennia elementiv leksykolohii [Methods of studying elements of lexicology].* *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli : navch.-metod. posib. dlia studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv / za nauk. red. M. S. Vashulenska.* Kyiv : Litera LTD, 2011. 140 — 193 (in Ukrainian).
2. Hreb M.M. (2017). *Teoretychni zasady navchannia leksykolohii i frazeolohii maibutnykh vchyteliv pochatkovykh klasiv [Theoretical principles of teaching lexicology and phraseology for future primary school teachers] : monohrafiia.* Kyiv : Tsentр uchbovoi literatury, 2017. 320 s. (in Ukrainian).
3. Hrinchenko B. D. (1880 — 1882). *Slova z Kharkivskoho ta Zmiivskoho povitu (leksychni materialy, zibrani z narodnykh ust), zapysani 1880 — 1882 rr.* [Words from Kharkiv and Zmiiv counties (lexical materials collected from the mouths of the people), recorded in 1880 — 1882]. IR NBUV. F. I. Od. zb. 34437 (in Ukrainian).
4. Hrinchenko B. D. (1909). *Avtobiohrafiiia. 1909 [Autobiography. 1909].* IR NBUV. F. I. Od. zb. 32303 (in Ukrainian).
5. Hrinchenko B. D. (1892). *Odyn pereklad z ukrainskoi movy [One translation from Ukrainian].* Zerkalo. 1892. 24. 44 (in Ukrainian).
6. Hrinchenko B. D. (1907 — 1909). *Slovar ukrainskoi movy. 1907 — 1909 [Dictionary of the Ukrainian language].* 1907 — 1909. <http://wiki.kubg.edu.ua> (in Ukrainian).
7. Koval A. P., Koptilov V. V. (1975). *Krylati vyslovy v ukrainskii literaturnii movi [Phrases in the Ukrainian literary language.].* Kyiv : Vyshcha shkola, 1975. 335 s. (in Ukrainian).
8. Movchun A. I. (2000). *Movni skarby : vyvchennia frazeolohizmiv u shkoli : navch.-metod. posib [Linguistic treasures: studying idioms at school].* Kyiv : Lybid, 2000. 192 s. (in Ukrainian).
9. Ohneviuk V. O. (2014). *Prosvitytel [Educator].* Zibrannia tvoriv. Narodoprosvitnia spadshchyna. Kн. 1/ uporiad. O. B. Burko, A. I. Movchun, O. V. Yaremenko; holova red. rady, ker. proiektu V. O. Ohneviuk; vst. slovo V. O. Ohneviuk; peredm, koment., prym. A. I. Movchun. Kyiv : Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2014. 544 s. (in Ukrainian).
10. *Typova osvitnia prohrama, rozrobлена pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko. 3 — 4 klas. (2022) [A typical educational program developed under the leadership of O.Ya. Savchenko. 3rd — 4th grade] (in Ukrainian).* Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf>
11. *Typova osvitnia prohrama, rozrobлена pid kerivnytstvom R. B. Shyiana. 3 — 4 klas. (2022). [A typical educational program developed under the leadership of R. B. Shyian. 3rd — 4th grade] (in Ukrainian)* Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyuan.pdf>
12. Yunh K.-H. (2022). *Liudyna ta yii symvoly. [Man and his symbols].* Kyiv : Tsentр navchalnoi literatury. 2022. 436 s. (in Ukrainian)

Burko O., Vasylenko I.

**EDUCATION OF FUTURE TEACHERS TO WORK WITH PHRASEOLOGY
AT UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL.**

Abstract. *The article highlights the issue of training future teachers to work with phraseological units at Ukrainian language lessons in primary school. Our purpose is the formation and verification of the methodological tools for the study of phraseology in primary school through the newly discovered texts by Borys Grinchenko, which became the source for the «Dictionary of the Ukrainian Language» (1907 — 1909). The task of the article is to analyze typical educational programs of Oleksandra Savchenko and Roman Shiyani, textbooks on Ukrainian language and reading for NUS on the outlined topic; actualization of techniques «Let's work with B. Grinchenko's dictionary» (according to Antonina Movchun), semanticization of phraseological units using a lexical synonym and context; creation of the symbolic-vision method for the purpose of semanticizing persistent folk sayings in primary school; presentation the results of using outlined methods for studying phraseology by future primary school teachers.*

The algorithm, for using the technique of semanticizing persistent folk sayings with the help of context through the tall «One translation from the Ukrainian language» by B. Grinchenko, is presented: reading a virtual dialogue between the characters; detection of the phraseology in the text: a girl as beautiful as a full 'roja'; a study of the meaning of the words 'roja' and 'pyka' according to B. Grinchenko's «Dictionary of the Ukrainian Language»; adding conclusion about the context that reveal the meaning of a persistent folk saying: 'a girl of extraordinary beauty'.

The article presents the results of using the innovative approach of symbolic vision through Grinchenko's manuscript «Words from the Kharkiv and Zmijiv Districts» (lexical materials collected from the people, recorded in 1880-1882), which are included as examples in the articles of the «Dictionary...». Thus, the immeasurable importance of the manuscript and its introduction into scientific circulation have been clarified. The addition of the title of Grinchenko's novel «Under the Quiet Willows» (1901) to «Winged Sayings in the Ukrainian Literary Language» (1975) has been updated. It was proved the introducing the antonomaz Educator into the phraseological system of the Ukrainian language, because this year's jubilee lived and worked for Ukraine.

Key words: *Borys Grinchenko, new Ukrainian school, primary school, symbolic vision method, phraseology, teacher.*

Стаття надійшла до редакції: 15.04.2023р.

Прийнято до друку: 07.05.2023р.

Козир М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
m.kozyr@kubg.edu.ua

ORCID ID: 0000-0001-8402-2589

Іващенко А.,

студентка 5 курсу
ОП «Освітній дизайн і коучинг в освіті дорослих»
Факультету педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
avivashchenko.fpo22@kubg.edu.ua

ORCID ID: 0009-0000-4479-6424

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Анотація. У даній статті йдеться про використання цифрових технологій як інструменту консультативної діяльності в освіті дорослих. Автори наголошують на необхідності цифровізації вищої освіти в Україні, адже в умовах повномасштабного вторгнення освітяни не мають втрачати на якості надання освітніх послуг здобувачам освіти трьох рівнів. Визначено, що метою даної статті є розкриття потенціалу цифрових технологій як інструментів консультативної діяльності, огляд їхніх переваг і недоліків під час освітнього процесу. Завдання полягають у дослідженні освітнього потенціалу цифрових технологій як інструментів консультативної діяльності в освіті дорослих, створенню стислого огляду переваг і недоліків наступних цифрових ресурсів: Google Meet, Zoom, Gmail, месенджери та Moodle. Авторами схарактеризовано особливості поняття «консультативна діяльність педагога», спрямованої на задоволення індивідуальних професійних запитів студентів, вирішення практичних педагогічних завдань, мотивацію до інноваційної діяльності студентів під час навчання, підтримку морального та психічного стану студентів, а також допомогу у визначенні індивідуальної освітньої траєкторії. Закцентовано увагу на тому, що під час війни в Україні надважливе місце в освітньому процесі посіли засоби й цифрові технології, які дозволяють організовувати текстовий зв'язок між студентами, педагогами та адміністрацією університетів у такий спосіб, щоб у кожного учасника освітнього процесу була можливість вийти на зв'язок. До цифрових технологій текстового зв'язку автори відносять наступні: електронні пошти, Google-chat, Telegram, інші месенджери тощо. У висновках, як аргумент значущості, зазначено, що використання цифрових технологій під час навчання та консультування студентів вимагає від сучасного викладача обізнаності у можливостях обраного цифрового ресурсу, його перевагах і недоліках, адже на думку авторів статті, наразі не існує ідеальної технології для застосування. Обираючи той чи інший цифровий ресурс, викладач має в першу чергу орієнтуватись на особливості курсу, специфіку групи, з якою буде взаємодіяти, а також — власні уподобання.

Ключові слова: електронна пошта, Google-chat, консультативна діяльність, месенджери, освіта дорослих, Telegram, цифрові ресурси, цифрові технології.

© Козир М., Іващенко А., 2023

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

Вступ. Розвиток науково-технічного прогресу впливає на всі сфери життєдіяльності суспільства, ставлячи нові виклики перед ним.

Поява та розвиток цифрових технологій швидко та якісно вносить зміни не лише в суспільство в загальному розумінні, а й окремо в галузь

освіти. Все це вимагає від освіти швидкої реакції на виклики в економічному та політичному аспектах країни. Однією з таких реакцій стала Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки, яка мала безпосередній вплив і на сферу освіти також. У даній концепції йдеться про те, що всі сфери життєдіяльності людини мають бути цифровізованими, тобто має відбуватися процес насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливує інтегральну взаємодію віртуального та фізичного. [3] Необхідність цифровізації вищої освіти в Україні стає очевидною. Основою цифровізації університетів є введення цифрових технологій як в адміністративну частину університетів, що організовує освітній процес, так і безпосередньо в навчання студентів. Саме тому викладачу необхідно знати, як і де може бути застосована та чи інша цифрова технологія.

Метою даної статті є розкриття потенціалу цифрових технологій як інструментів консультативної діяльності, огляд їхніх переваг і недоліків під час освітнього процесу. **Завдання** полягають у дослідженні освітнього потенціалу цифрових технологій як інструментів консультативної діяльності в освіті дорослих, створенню стислого огляду переваг і недоліків наступних цифрових ресурсів: Google Meet, Zoom, Gmail, месенджери та Moodle.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами впровадження та розвитку освіти впродовж життя займалися такі науковці: Р. Дейв, Ж. Делор, Е. Едвардс, Т. Хюсен. В свою чергу освіту дорослих як феномен та нову ланку освітнього процесу вивчали такі зарубіжні та вітчизняні науковці: П. Джарвіс, Л. Лук'янова, М. Ноулз, В. Олійник, Т. Протасов, Р. Сміт, Л. Турос.

Питанням цифровізації вищої освіти займалися: Д. Белшоу, М. Лещенко, Л. Манович, І. Роберт, П. Самуельсон, С. Сисоева, Д. Тапскотта, А. Яцишин.

Консультативна діяльність є основою в економічній та бізнес сферах, проте останнім часом є досить перспективним напрямком в педагогіці. В своїх роботах Т. Борова, Г. Кравченко, З. Рябова, О. Почуєва розглядали проблему консультативної діяльності через призму діяльності педагогів в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. У ході подій останніх років, кризових явищ, пов'язаних з COVID-19 та повномасштабним вторгненням в Україну, цифровий світ став тією реальністю, в якій відбувається життєдіяльність людини. [7, 30] Спілкування, робота й навіть навчання перейшли більш, ніж на 50% в онлайн формат, задля збереження цінності людського життя та прав людини працювати й навчатись, незважаючи

на те, де особа знаходиться фізично. У ході таких змін викладач все більше набуває ролі консультанта та коуча для своїх студентів. Консультативна діяльність педагога спрямована на задоволення індивідуальних професійних запитів студентів, вирішення практичних педагогічних завдань, мотивацію до інноваційної діяльності студентів під час навчання, підтримку морального та психічного стану студентів, а також допомогу у визначенні індивідуальної освітньої траєкторії. [8, 30]

У форматі онлайн навчання дуже важливими є технології, які дозволяють викладачу та студентам підтримувати зв'язок, де б вони не були. Найбільш популярними ресурсами, що дозволяють проводити відео-зустрічі є Google Meet та Zoom. Розглянемо дані програми більш детально.

Google Meet — це цифрова технологія, яка дозволяє організувати відео-зустріч для учасників з різних куточків світу. За допомогою Google Meet можна не лише бачити та чути одне одного, а й переписуватись у чаті, транслювати свій екран, щоб його бачили всі учасники. Розвиток даної технології не стоїть на місці, постійно з'являються нові функції та можливості. До того ж, розробники реагують на зміни в світі, відслідковуючи використання своєї технології. Саме у такий спосіб з'явилась функція «підняти руку», оскільки Google Meet активно почали користуватися освітяни. До переваг даної технології можна віднести:

- можливість синхронізації з контактами в гугл-акаунті;
- прив'язка конференцій до гугл-календаря (педагог може організувати зустріч і абсолютно всі студенти побачать цю зустріч в себе в календарі);
- доступність технології (приєднатись можна як через браузер з комп'ютера, так і через додаток у телефоні);
- спільне використання екрану (транслювати свій екран може будь-хто з учасників без запиту на дозвіл транслювання);
- зашифровані дзвінки між усіма користувачами;
- на екрані може відображатись до 16 учасників в режимі «мозаїка», що забезпечує відчуття спілкування оффлайн, коли всі учасники бачать одне одного;
- є дошка, якою можна користуватись для спільних проєктів;
- є можливість об'єднати студентів у групи для виконання спільних проєктів чи проведення консультацій з окремими студентами;
- необмежений час конференції.

До недоліків технології можна віднести:

- абсолютно всі учасники мають володіти обліковим записом у Google, якщо такого запису немає — під'єднатись до конференції неможливо;

- відсутність можливості зробити відео-запис конференції (на момент написання статті дана функція перебуває в неактивному стані вже рік);
- обмеження кількості учасників — 100 осіб, тобто не зовсім підходить для проведення лекцій великих «потоків».

Google Meet є зручним у використанні для навчання, має дуже багато корисних функцій: спільна дошка, трансляція екрану, створення опитувань у чаті, проте не дуже підходить для навчання дійсно великих груп або цілих потоків, коли є необхідність провести лекцію, захід чи консультацію для декількох груп. Для консультативної діяльності педагога, як коуча чи консультанта, функцій Google Meet достатньо. [4]

Zoom — це цифровий сервіс для проведення відео-конференцій. Даний сервіс досить схожий до Google Meet, проте має й інші функції. До переваг даного сервісу можна віднести:

- організація спільних чатів для обміну інформацією та файлами. До того ж у Zoom можна написати як всім учасникам, так і конкретному;
- дозволяє демонструвати екран, проте організатору необхідно передавати доступ до цієї можливості (це може бути як і плюсом — коли аудиторія не надто розуміється на технологіях і необхідно контролювати процес демонстрації екрану, так і мінусом — коли аудиторія ознайомена з функціями, то це лише забирає час);
- дозволяє робити запис конференції;
- дозволяє зробити об'єднання студентів у групи, що в свою чергу дає можливість пропрацювати проблеми певної групи студентів, при цьому не відволікаючи інших і контролюючи освітній процес всієї групи;
- користування віртуальним фоном;
- є можливість запланувати конференцію на майбутнє і завчасно розіслати запрошення;
- при демонстрації екрану є можливість бачити студентів, а у студентів є можливість взаємодіяти з екраном шляхом малювання по екрану демонстрації.

До недоліків даного сервісу можна віднести:

- обмеження у часі — конференцію можна проводити не більше однієї години;
- не дає можливість проводити маленькі тестування в чатах;
- активація віртуального фону гальмує стабільність інтернет-з'єднання;
- підключення з браузера може викликати деякі незручності, а тому потрібно подумати про встановлення додатку на комп'ютер.

Як і Google Meet, сервіс Zoom почав адаптувати власні можливості під освітній процес, саме

тому тут є такі необхідні функції як: підняти руку, поставити реакцію, спільна дошка та інші. І хоча функціональне наповнення даних двох цифрових технологій майже ідентичне, проте можливості цих функцій дуже різні. Для прикладу, саме в Zoom у студентів та педагогів є можливість писати по екрану демонстрації, тобто за необхідності педагог може використовувати презентацію, яку демонструє як звичайну дошку для записів і пояснення. [9, 94]

Під час війни в Україні надважливе місце в освітньому процесі посіли засоби та цифрові технології, які дозволяють організувати текстовий зв'язок між студентами, педагогами та адміністрацією університетів, адже не завжди є можливість вийти на відео-зв'язок. До цифрових технологій текстового зв'язку можемо віднести: електронні пошти, Google-chat, Telegram та інші месенджери тощо. Розглянемо детальніше декілька з них.

Однією з найпопулярніших технологій електронної пошти є Gmail — це безкоштовний поштовий сервіс від компанії Google. Дана поштова технологія є найбільш зрозумілою та легкою у користуванні, доступ до поштової скриньки надається через логін і пароль, який користувач прописує при реєстрації (якщо студент чи педагог реєструється самостійно) або отримує від адміністрації освітньої установи (якщо реєстрація нових користувачів в системі відбувається централізовано та їх приєднують до корпоративної мережі). До переваг даного ресурсу можна віднести:

- створена скринька в Gmail в цілому і є тим самим аккаунтом в Google та відкриває доступ до всіх безкоштовних сервісів компанії, в тому числі й до Google Classroom;
- вміст поштової скриньки становить 10 ГБ, що дає можливість працювати з великим потоком інформації;
- є вбудований чат, що нагадує месенджер і дозволяє отримувати миттєві відповіді;
- є можливість налаштувати захист від небажаної інформації (спаму), при чому це може зробити як користувач самостійно, так і адміністратор, що створював поштову скриньку;
- візуалізація контенту — є спеціальні позначки та ярлики, за допомогою яких полегшується користування поштовою скринькою;
- інтеграція поштової скриньки з іншими технологіями та додатками, такими як Outlook;
- є можливість працювати зі скринькою як через браузер, так і через встановлений додаток на телефоні;
- синхронізація поштового сервісу з контактним списком, що дозволяє додати персональну інформацію про користувача;

— є можливість створити корпоративну пошту. [1, 164]

До недоліків використання Gmail можна віднести:

— некоректне відображення інформації на деяких гаджетах (на телефоні сповіщення про лист може приходити із запізненням або не приходити взагалі);

— можливі збої в алгоритмах захисту і деякі важливі листи відправляються в «спам».

Вибір електронної пошти для навчального закладу — це вибір кожного навчального закладу з урахуванням можливостей сервісів та зручності користування ними. І хоча існує дуже багато сервісів для веб-скриньок, саме Gmail відкриває найбільше можливостей для освітнього процесу, оскільки інтегрується з багатьма іншими цифровими технологіями.

Ще одним важливим засобом текстового зв'язку між педагогами та студентами є месенджери. Месенджер — це додаток чи програма, метою якої є миттєвий обмін повідомленнями, текстовими, відео та аудіо файлами. Дані додатки постійно оновлюються, додаються нові функції та можливості: проведення конференцій, хмарні сховища і так далі. Найбільш популярними месенджерами для спілкування в Україні є Telegram, Viber та WhatsApp. [5, 75] Незважаючи на те, що дані цифрові технології були призначені для розваг, вони мають неабиякий освітній потенціал і вже давно стали частиною освітнього процесу ЗВО. Авторизація в месенджерах проходить за допомогою мобільного номера телефону, є двоетапна аутентифікація для створення більш безпечного користування додатками.

На даному етапі розвитку дані месенджери (Telegram, Viber та WhatsApp) мають майже однаковий функціональний потенціал, відмінності між ними дійсно незначні, тому кожен викладач обирає той месенджер, в якому інтерфейс буде зручний для нього та його студентів. Нами було розглянуто та виділено такі переваги використання месенджерів:

— миттєвий обмін повідомленнями;

— месенджери зазвичай використовують менше інтернет трафіку, ніж цифрові технології для відео-зв'язку, а отже в умовах проблем зі світлом та зв'язком у студентів та викладача більше шансів контактувати саме через месенджери;

— дозволяють обмінюватись будь-якими файлами між користувачами;

— основний задум цих месенджерів — створення мобільного додатку, тобто ні студенту, ні викладачу не потрібно інших гаджетів, щоб провести консультацію чи дати вказівки щодо освітнього процесу;

— є можливість встановити посилений захист (що з однієї сторони є перевагою —

оскільки викладач буде впевнений, що з ним без його відома ніхто зі студентів не зможе контактувати (оскільки не будуть знати номера телефону), проте може бути і недоліком — налаштування безпеки можуть бути виставлені таким чином, що ані у студента, ані у викладача не буде змоги написати одне одному);

— за потреби месенджер з текстового зв'язку може стати засобом аудіо- та відео-зв'язку;

— є електронні версії месенджерів, які можна відкрити з браузера комп'ютера або встановити відповідний додаток на комп'ютер;

— є спеціальні чати для збереження інформації, які ніхто окрім користувача не бачить;

— є можливість запланувати відправку повідомлення.

Як і будь-яка цифрова технологія, використання месенджерів також має свої недоліки:

— навчання та робота може перейти в режим 24/7, якщо не встановити чіткі правила спілкування через месенджери зі студентами та колегами;

— адміністрація не має можливості відслідкувати спілкування педагогів і студентів одне з одним, а отже в разі конфлікту не може захистити жодну зі сторін;

— вимагає великої тактовності та етикету спілкування як від студентів, так і від викладачів (надсилати завдання або зроблені роботи в неробочий час не є нормою: якщо на пошту надіслати повідомлення, то його можуть побачити і зранку, а от повідомлення в месенджері обов'язково відволікатиме людину від інших справ у її особистий час);

— такий месенджер як Viber досить часто має проблеми з відображенням повідомлень, тому може статися, що викладач напише в групу повідомлення, а частина студентів просто не побачить його через збої алгоритмів у ньому;

— на відміну від Telegram та WhatsApp, у Viber відображається дуже багато реклами та публічних публіків, до яких можуть додавати користувачів алгоритми програми, а це буде перешкоджати активній комунікації викладачів та студентів.

Не менш важливою цифровою технологією, яка допомагає організувати освітній процес у ЗВО та консультування студентів — є навчальна платформа. Найбільш розповсюдженою навчальною платформою, якою користуються ЗВО, є Moodle.

Moodle є LMS (Learning management system), що дозволяє організувати процес навчання в будь-якій ланці освіти. Під системою Moodle зазвичай розуміють безкоштовне динамічне навчальне середовище, яке використовує об'єктно-орієнтовану технологію роботи зі струк-

турними елементами курсу (модулями); дозволяє скеровувати та організувати освітній процес за допомогою ІКТ-технологій, зокрема мережі Інтернет. [2, 94]

До переваг використання Moodle можемо віднести:

- можливість проведення асинхронного та синхронного навчання;
- підтримка стандартів електронного навчання;
- можливість спілкування між викладачем та студентами на рівні повідомлень, обміну файлів, рекомендацій та оцінок, що становить своєрідний процес консультування студента викладачем щодо його професійної діяльності;
- потужні засоби відображення результатів студентів;
- завжди є можливість оновлювати вже створені курси;
- є можливість реєстрації на курс як адміністратором, що керує Moodle, так і самим студентом, якщо він знайшов цікавий та необхідний йому курс;
- є можливість налаштовувати інтерфейс відповідно до корпоративної культури, що продовжує формувати в студентів корпоративну етику та плевати корпоративні цінності ЗВО. [6, 110]

У системі Moodle у студентів є доступ до лекцій, семінарів, практичних занять та всіх матеріалів, які прикріпив викладач, у будь-який час та в будь-якому місці. Це допомагає студентам передивлятися необхідну інформацію та підсилити свої знання. На даній платформі також роз-

роблена система комунікації, як під конкретною роботою, так і у вбудованому месенджері. Проте користування системою Moodle не можна назвати легким та зрозумілим і це є його основний недолік. Для того, щоб викладачі могли вільно використовувати Moodle, створювати там навчальні курси та працювати зі студентами, адміністрації ЗВО необхідно організувати навчання для викладачів, оскільки опанувати інтуїтивно дану технологію неможливо. Для студентів варто виокремити одну-дві пари, щоб пояснити як користуватись курсами, як управляти власним профілем і що означає кожна примітка. Додатково кожному викладачу варто ознайомити студентів із особливостями електронного курсу перед початком вивчення дисципліни.

Висновки. Процес цифровізації освіти в ЗВО включає в себе не лише програмне забезпечення, яке допомагає адмініструвати та організувати освітній процес, основний напрям цифровізації — це використання цифрових технологій педагогом та студентами в освітньому процесі. Для того, щоб використовувати цифрові технології під час навчання та консультування студентів, викладачу необхідно знати можливості обраного цифрового ресурсу, його переваги та недоліки, адже немає ідеальної технології для застосування. Обираючи ту чи іншу технологію викладач має в першу чергу орієнтуватись на такі складники: особливості курсу, специфіка групи, з якою буде взаємодіяти, а також — власні уподобання. Знання всіх можливих викликів і ризиків використання цифрових технологій як інструменту консультування в освіті дорослих допоможуть викладачу уникнути цих освітніх прорахунків і невдач.

ДЖЕРЕЛА

1. Карпенко А. С. Корпоративна пошта gmail servisu google apps як інструмент діяльності організаційно-навчальних підрозділів внз. Інформаційні технології в освіті. 2017. № 1 (30). С. 160–169.
2. Коваль Т. І., Аврамчук А. М. Використання системи Moodle для створення мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін: зарубіжний і вітчизняний досвід / Педагогічний процес: теорія і практика. 2016. Т. 2. № 53. С. 93–99. doi: <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2016.2.9399>.
3. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 17.01.2018 р. № 67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-p#Text> (дата звернення: 20.02.2023).
4. Огляд google meet: відеоконференції тепер доступні кожному. UBI Конференц Холл. URL: <https://ubi-hall.com.ua/uk/2020/06/03/ohlyad-google-meet/> (дата звернення: 21.02.2023).
5. Пшемицька Є. Соціальні мережі та месенджери як інструмент для викладання історії в українських ВНЗ. Науково-теоретичний альманах Грани. 2022. Т. 25, № 6. С. 74–79.
6. Реалізація дистанційної форми навчання засобами платформи Moodle у процесі підготовки майбутніх філологів / О. М. Павленко та ін. Engineering and Educational Technologies. 2019. № 7 (3). С. 106–121
7. Сисоева С. Педагогічні аспекти цифровізації освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія : Педагогічні науки. 2021. № 4(69). С. 24–32
8. Сорочан Т. Професійна діяльність андрагогів: сучасний погляд. Директор школи, ліцею, гімназії. 2008. № 4. С. 27–32. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/77240803.pdf> (дата звернення: 20.02.2023).

9. Ткаченко Л. В., Хмельницька О. С. Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. Т. 3, № 75. С. 91–96.
10. Goldin C., Katz L. The race between education and technology. The Economic History Review. 2009. Vol.63(3). Pp. 840 – 841. DOI: 10.1111/j.1468-0289.2010.00537_29.x

REFERENCES

1. Karpenko A. S. Korporatyvna poshta gmail servisu google apps yak instrument diialnosti orhanizatsiino-navchalnykh pidrozdiliv vnz. [Karpenko A. S. Corporate mail gmail of google apps service as a tool for the activity of organizational and educational units of universities] // Informatsiini tekhnologii v osviti. 2017. № 1 (30). S. 160–169. (ukr)
2. Koval T. I., Avramchuk A. M. Vykorystannia systemy Moodle dlia stvorennia multymediinykh elektronnykh osvitnikh resursiv z movnykh dystsyplyn: zarubizhnyi i vitchyzniani dosvid [Koval T. I., Avramchuk A. M. Using the Moodle system to create multimedia electronic educational resources in language disciplines: foreign and domestic experience] / Pedagogichnyi protses: teoriia i praktyka. 2016. T.2. № 53. S. 93–99. doi: <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2016.2.9399> (ukr)
3. Kontsepsiia rozvytok tsyfrovoy ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018-2020 roky ta zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo yii realizatsii [Concept of development of the digital economy and society of Ukraine for 2018-2020 and approval of the action plan for its implementation]: Rozporiadzh. Kab. Ministriv Ukrainy vid 17.01.2018 r. № 67-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-r#Text> (data zvernennia: 20.02.2023). (ukr)
4. Ohliad GOOGLE MEET: videokonferentsii teper dostupni kozhnomu. [Google meet review: video conferencing is now available to everyone] UBI Konferents Khol. URL: <https://ubi-hall.com.ua/uk/2020/06/03/ohlyad-google-meet/> (data zvernennia: 21.02.2023). (ukr)
5. Pshemytska Ye. Sotsialni merezhi ta mesendzhery yak instrument dlia vykladannia istorii v ukrainskykh VNZ. [Pshemytska E. Social networks and messengers as a tool for teaching history in Ukrainian universities] // Naukovo-teoretychnyi almanakh Hrani. 2022. T. 25, № 6. S. 74–79. (ukr)
6. Realizatsiia dystantsiinoi formy navchannia zasobamy platformy Moodle u protsesi pidgotovky maibutnykh filolohiv [Implementation of distance learning by means of the Moodle platform in the process of training future philologists] / O. M. Pavlenko ta in. Engineering and Educational Technologies. 2019. № 7 (3). S. 106–121. (ukr)
7. Sysoieva S. Pedagogichni aspekty tsyfrovizatsii osvity. [Sysoieva S. Pedagogical aspects of digitalization of education] // Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. Seriia : Pedagogichni nauky. 2021. № 4 (69). S. 24–32/ (ukr)
8. Sorochan T. Profesiina diialnist andrahohiv: suchasnyi pohliad. [Sorochan T. Professional activity of andragogues: a modern view] // Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii. 2008. № 4. S. 27–32. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/77240803.pdf> (data zvernennia: 20.02.2023). (ukr)
9. Tkachenko L. V., Khmelnytska O. S. Osoblyvosti vprovadzhenia dystantsiinoho navchannia v osvitni protses zakladu vyshchoi osvity. [Tkachenko L. V., Khmelnytska O. S. Features of the introduction of distance learning in the educational process of a higher education institution] // Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. 2021. Т. 3, № 75. S. 91–96. (ukr)
10. Goldin C., Katz L. The race between education and technology. The Economic History Review. 2009. Vol.63(3). Pp. 840 – 841. DOI: 10.1111/j.1468-0289.2010.00537_29.x (eng)

Kozyr M., Ivaschenko A.

DIGITAL TECHNOLOGIES AS A TOOL OF CONSULTING ACTIVITIES IN ADULT EDUCATION

Abstract. This article is about the use of digital technologies as a tool of advisory activity in adult education. The authors emphasize the need for digitization of higher education in Ukraine, because in the conditions of a full-scale invasion, educators should not lose the quality of providing educational services to students of three levels of education. It was determined that the purpose of this article is to reveal the potential of digital technologies as tools of advisory activities, to review their advantages and disadvantages during the educational process. The tasks are to study the educational potential of digital technologies as tools of advisory activities in adult education, to create a concise overview of the advantages and disadvantages of the following digital resources: Google Meet, Zoom, Gmail, messengers and Moodle. The authors characterized the features of the concept of “consultative activity of a teacher” aimed at satisfying individual professional requests of students, solving practical pedagogical tasks, motivating students to innovate during their studies, supporting the moral and mental state of students, as well as helping in determining an individual educational trajectory. Attention

is focused on the fact that during the war in Ukraine, tools and digital technologies played an important role in the educational process, which allow organizing text communication between students, teachers and university administration in such a way that every participant in the educational process has the opportunity to access communication. The authors include the following digital technologies of text communication: e-mails, Google-chat, Telegram, other messengers, etc. In the conclusions, as an argument of significance, it is stated that the use of digital technologies during teaching and advising students requires a modern teacher to be aware of the possibilities of the chosen digital resource, its advantages and disadvantages, because according to the authors of the article, there is currently no ideal technology for application. When choosing one or another digital resource, the teacher should first of all focus on the features of the course, the specifics of the group with which he will interact, as well as his own preferences.

Keywords: e-mail, Google-chat, advisory activity, messengers, adult education, Telegram, digital resources, digital technologies.

Стаття надійшла до редакції: 14.02.2023р.

Прийнято до друку: 08.03.2023р.

Kubg.edu.ua

Т. Головатенко

старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання,
Факультету педагогічної освіти
Київський університет імені Бориса Грінченка,
доктор філософії
t.holovatenko@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-7545-3253

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ТРАВМА-ІНФОРМОВАНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ: МЕТААНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ПРАКТИК

Анотація. У статті проаналізовано проблему практичної реалізації травма-інформованого підходу на прикладі уроків англійської мови у початкових класах. Актуальність дослідження зумовлена недостатньою розробкою вітчизняного досвіду практичної реалізації цього підходу в умовах військової агресії та відсутніми дослідженнями компаративного характеру, які б мали на меті адаптацію зарубіжного досвіду до українських реалій.

Стаття має на меті здійснити узагальнений аналіз зарубіжних практик реалізації травма-інформованого підходу на основі метаналізу емпіричних досліджень та запропонувати шляхи його адаптації до специфіки навчання англійської мови в Україні.

З метою отримання даних, автор застосовує якісну методологію дослідження шляхом метаналізу емпіричних даних із застосуванням методу обґрунтованої теорії. Емпіричні дані отримано із джерельних баз ProQuest Dissertations, Scopus, Web of Science (n=155). Результати дослідження структуровано за принципами організації травма-інформованого середовища (створення безпечного середовища; встановлення довірливих ділових стосунків; взаємодопомога; співпраця та взаємоповага; розширення можливостей учасників освітнього процесу; соціальна справедливість). В основі вивчених практик лежать зміни фізичного простору класу, зміни до класного менеджменту та технологізація навчання англійської мови. Шляхи адаптації означених практик структуровано на ті, які передбачають зміни до класного менеджменту та власне методичного характеру зміни. Серед перспектив дослідження теми визначено здійснення компаративного аналізу освітніх програм підготовки вчителів до впровадження травма-інформованого підходу.

Ключові слова: безпека; взаємодопомога; довіра; іноземна мова; підготовка вчителів; початкові класи; співпраця та взаємоповага; травма-інформоване середовище.

© Головатенко Т., 2023

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

Вступ. Упровадження військового стану в Україні 24.02.2022 р. зобов'язало органи місцевого самоврядування реалізувати низку заходів щодо створення безпечних умов для громадян (Указ Президента України №64/2022 Про введення воєнного стану в Україні). У відповідь на повномасштабне вторгнення російської федерації та впровадження військового стану, Міністерство освіти і науки України рекомендувало призупинити освітній процес у закладах освіти та ввести весняні канікули для учнів (Міністерство освіти і науки, 2022). У березні 2022 р. освітній процес було відновлено у дистанційному режимі (Радіо Свобода, 2022). У закладах освіти було створено укриття з метою забезпечення безпеки учасників освітнього процесу. Проте, на державному рівні не було запропоновано комплексного рішення, яке

стало б відповіддю на безпекові виклики та сприяло створенню психологічного та емоційно безпечного середовища учасників освітнього процесу.

Окрім ініціативи щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників було реалізовано у межах Національної програми психічного здоров'я та психосоціальної підтримки, просвітницьких заходів Ізраїльської коаліції травми, просвітницьких заходів EdCamp Ukraine, курсів підвищення кваліфікації British Council та курсів підготовки тренерів молодіжних програм із застосування травма-інформованого підходу. Всі ці ініціативи мають на меті ознайомлення слухачів із засадами травма-інформованого підходу та основами психосоціальної підтримки.

Кількість таких ініціатив та охоплення ними педагогічних працівників та студентів педаго-

гічних спеціальностей не є критичною для того щоб стверджувати про системний підхід до створення емоційного та психологічно безпечного середовища закладів освіти. Відтак важливого значення набуває комплексне вивчення зарубіжного досвіду впровадження травма-інформованого підходу, його критичний аналіз та адаптація із урахуванням українських реалій, навчання студентів педагогічних спеціальностей специфіки його впровадження та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. На думку автора, створення комплексної екосистеми травма-інформованого середовища у критичній кількості закладів освіти дозволить знизити вплив травматичних подій на всіх учасників освітнього процесу та створити .

Особливої уваги, на думку автора, потребує вивчення специфіки впровадження травма-інформованого підходу на уроках іноземної мови, зокрема англійської мови (далі — АМ). Особливістю уроків іноземної мови є високий рівень комунікативної активності учнів, яка здійснюється мовою, яка вивчається. На думку С. Крашена, це підвищує рівень психологічного стресу (affective filter) учнів, що виявляється у їх тривожності, хвилюванні щодо припущення помилок у мові, яка вивчається, низькому рівні

мотивації до вивчення мови тощо (Lightbown & Spada, 2013, p. 106). З фізіологічної точки зору, хвилювання, тривожність та стрес активізують лобову частку кори великих півкуль головного мозку, яка також відповідає за когнітивні функції. Відтак, саме на уроках іноземної мови рівень стресу для учнів вищий, ніж на інших уроках. Окрім цього, ця ж частина мозку активізується внаслідок травматичних подій (Dombo & Sabatino, 2019, сс. 12-13). Зазначені причини обумовлюють необхідність вивчення особливостей впровадження травма-інформованого підходу із урахуванням специфіки уроків іноземної мови.

Метою статті є здійснити метааналіз зарубіжних практик впровадження травма-інформованого підходу та окреслити шляхи їх адаптації до системи навчання дітей АМ як іноземної у початкових класах.

Запропоноване дослідження ґрунтується на **методології** якісного дослідження із застосуванням обґрунтованої теорії. Збір даних відбувся шляхом адаптації процедури метааналізу даних (Glass, McGaw, & Smith, 1981).

На першому етапі дослідження визначено критерії включення публікацій та здійснено їх збір. Критерії включення даних подано у табл. 1.

Таблиця 1.

Критерії включення даних

Критерій	Включення даних	Обґрунтування
Доступність тексту роботи	Повнотекстовий доступ	Повний текст роботи дозволяє комплексно підійти до аналізу впровадженого авторами інструментарію та отриманих результатів
Тип публікації	Дисертації, статті у наукових журналах	Наявність описаної процедури дослідження та обґрунтованих результатів дослідження дозволяє надалі відтворити умови дослідження та повторити експеримент; публікація містить зразки практичних завдань.
Період публікації	Останні 5 років	Цей період відображає повний цикл навчання у значній частині початкових шкіл світу, тому це збільшує шанси знайти лонгитюдне дослідження питання. Окрім цього, за цей період відбулася світова пандемія коронавірусу, яка змінила освітній ландшафт всіх країн світу та стала спільною травматичною подією, відтак дослідження матимуть релевантний характер.
Мова публікації	Англійська	Вибір мови обумовлено значною кількістю публікацій цією мовою та вільним володінням нею автора.
Тематика за ключовими словами	початкова школа, методологія якісного дослідження, травма, травма-інформований підхід, клас, світова мова, іноземна мова, англійська мова, освітнє середовище, метод, прийом.	Ці ключові слова відображають мету дослідження.

Джерело: складено автором

З метою відображення широкого спектру практик впровадження травма-інформованого підходу в освітній процес, автор обрала 155 досліджень, які формально відповідають критеріям включення. На другому етапі дослідження отримані дані було систематизовано та здійснено їх кодування відповідно до процедури обґрунтованої теорії. В основу кодування даних покладено принципи організації травма-інформованого

середовища: створення безпечного середовища; встановлення довірливих ділових стосунків; взаємодопомога; співпраця та взаємоповага; розширення можливостей учасників освітнього процесу; соціальна справедливість (Головатенко, 2023, с. 70). Кожен з цих кодів було проаналізовано з точки зору засадничих принципів методики навчання іноземних мов, підходів до класного менеджменту на уроках іноземної мови у почат-

кових класах. На третьому етапі дослідження відбулася подальша обробка, узагальнення та систематизація результатів дослідження, а також аналіз можливих модифікацій запропонованих практик до української системи навчання англійської мови як іноземної у початкових класах.

Надалі наведено основні результати дослідження структуровано за принципами організації освітнього середовища на засадах травмаінформованого підходу (Головатенко, 2023, с. 70) із посиланням на окремі роботи із загальної вибірки.

Результати дослідження. Питання створення безпечного середовища у класі розглядається дослідниками у широкому значенні (Klaus D. , 2022, с. 38). Відчуття фізичної та психологічної безпеки учнів забезпечується як на шкільному рівні (наявність укриття, охорони, план дій щодо подолання булінгу тощо), так і на рівні середовища окремого класу. Далі представлено результати метааналізу досвіду створення безпечного середовища класу.

В умовах очного навчання Форбз та Маки описують ефективність зміни інтер'єру класної кімнати на відчуття безпеки учнів (ForbesH. & MakiD., 2019). Клаус емпірично підтверджує, що зміна кольорів на пастельні та приглушені, а також приховування відкритих полиць з метою створення відчуття вільного та незахарашеного простору приміщення класу знижують рівень тривожності учнів. Окрім цього, за результатами якісного дослідження дослідники доводять, що м'яке та приглушене освітлення класу сприяє заспокоєнню дітей (Klaus D. , 2022, с. 47). Психологічний комфорт учнів також забезпечується трансляцією заспокійливої музики на фоні природи, застосуванням аромадифузорів або браслетів-дифузорів для регуляції тривожності та настрою учнів (Klaus D. , 2022, сс. 48-49).

Зазначені вище практики арт-терапії та ароматерапії за підтримки всіх учасників освітнього процесу можна впровадити на уроках англійської мови. При їх впровадженні доцільним буде обговорення цих змін та створення правил класу, які б регламентували поведінку учнів в контексті запропонованих змін. Окрім цього, оскільки елементи арт-терапії та ароматерапії потребують введення нових мовленнєвих зразків до пасивного словника учнів, автор вважає за доцільне створення такого словника мовленнєвих зразків із застосуванням візуальних опор та підкріплення його жестами та мімікою вчителя при наданні інструкцій. Такий словник може бути розміщений на стінах класу, що сприятиме імпліцитному засвоєнню матеріалу учнями.

Створення комфортного середовища класної кімнати також передбачає її організацію на засадах здоров'язберігаючих технологій. Зокрема, Клаус описує застосування дихальних вправ

(Lazy 8: обведення перевернутої вісімки пальцем/рукою разом з регуляцією дихання; Mindful dots: учні розташовують пальці на 10 крапках заспокійливого кольору та рахують від 10 до 1 повільно дихаючи), Maze: учні рухають пальцем невідомі руки лабіринтом та повільно дихають); вправи-заземлення (учні називають речі, які вони бачать; смаки, які вони куштують; або запахи, які вони відчують); Body scan (учні рухають кожною частиною тіла від пальчиків ніг до голови) (Klaus D. , 2022, сс. 58-61).

Всі зазначені вище завдання на уроках іноземної мови у початковій школі можуть стати частиною тематики ситуативного спілкування «Я, моя родина і друзі» (вираження настрою, опис себе, розуміння та виконання простих вказівок/інструкцій/ команд, кольори, їжа) (Савченко, 2022, с. 44) або бути включеними до рухливої розминки. Їх цінність полягає у активізації лобової частки кори великих півкуль головного мозку та дозволяє учню «м'яко» виходити із ситуації стресу по чергово активізуючи різні зони головного мозку.

У онлайн середовищі Клаус пропонує забезпечувати безпечне середовище шляхом обговорення з учнями правила нетикету, дозволів на зйомку уроків (відео або скріншоти), використання віртуальних фонів, проведення коротких неформальних бесід із учнями на початку уроку (Klaus D. , 2022, с. 39).

Зазначені вище способи сприяють психологічній безпеці учнів. Автор також пропонує обговорити з дітьми налаштування безпеки онлайн-зустрічі (вхід тільки за шкільними електронними поштами, налаштування коду зустрічі, налаштування кімнати очікування, вимоги до імені користувача у зустрічі, тощо). Ці заходи забезпечать кібербезпеку учасників освітнього процесу та знизять ризик участі в онлайн зустрічі сторонніх людей, які можуть отримати доступ до ідентифікованих даних учнів (імен, обличь, голосу тощо).

На думку автора, запропоновані практики безумовно потребують зміни освітнього процесу, а вчитель англійської мови самостійно визначає яким чином здійснити зміни з урахуванням окремих обмежень (наявне фінансування закладу освіти, рівень мовленнєвого розвитку учнів, програмові вимоги до рівня сформованості комунікативної компетентності учнів).

Питання створення безпечного освітнього середовища тісно пов'язане із *встановленням довірливих стосунків у групі* за яких кожного учасника освітнього процесу приймають таким, який він є. Дослідники спостерігають ефективність прийому роботи в колі (circle time) на початку дня або уроку для згуртування колективу та фасилітації неформального спілкування учасників освітнього процесу (Klaus D. , 2022, сс. 49-50). Зміст цієї форми

роботи розгортається навколо навчання учнів емоційної саморегуляції, згуртування колективу та формування позитивних та здорових відносин у групі. Дослідники також емпірично доводять, що практики спілкування з метою розвитку довіри між учасниками освітнього процесу позитивно сприяють резильєнтності учнів (Ellison & Walton-Fisette, 2022, сс. 91-95).

На уроках ІМ у початковій школі автор пропонує додати до традиційної мовленнєвої розминки питання, які орієнтовані на особистий досвід учня та те, як учень проводить свій час, які труднощі він переживає. Прикладами питань можуть бути *What is your happiest memory this week? What was the most exciting thing you did yesterday? What is challenging for you now?* тощо. Такі питання дозволять учню навчитися ідентифікувати власні почуття та емоції, а також вербалізувати їх.

Разом з тим, автор усвідомлює, що даючи відповідь на ці питання учень відчуватиме брак мовленнєвих зразків або лексико-граматичного матеріалу. Відтак роль вчителя полягатиме у наданні контекстної підтримки (*scaffolding*), представленні візуальних опор, або ж застосуванні технології транслінгвізму. При роботі із таким адаптованим матеріалом учителю варто за ціль ставити вільне висловлення учнем думок (*fluency*), а не їх граматичне оформлення (*accuracy*). Така практика мотивуватиме учня до використання ІМ у реальних життєвих ситуаціях та з позамовною метою.

Взаємодопомога, співпраця та взаємоповага між учасниками освітнього процесу має різні способи реалізації в освітньому процесі. До прикладу, Клаус описує результати емпіричного експерименту у якому вчитель навчав учнів інформації про функціонування мозку (метакогнітивний компонент) з метою підвищення обізнаності учнів про те, що з ними відбувається та навчання контролю за власною поведінкою та емоціями (Klaus D., 2022, с. 50). Результати якісного дослідження свідчать про ефективність навчання учнів про фізіологію емоцій. При цьому учні можуть також опанувати навички первинної психологічної допомоги іншим та/або емпатії.

Форбз та Макі описують створення традицій групи та цінностей групи як ефективний спосіб згуртування колективу з метою створення позитивного мікроклімату групи (Forbes & Maki, 2019, сс. 30-32).

На думку автора, показ цінностей класу у класній кімнаті та регулярне звернення до цього етичного кодексу кожного уроку ІМ сприятиме формуванню соціальної та громадянської ключової компетентності учнів. Окрім цього, на прикладі мовленнєвих зразків (*Be friendly, Be respectful, Have fun* тощо) учні імпліцитно засвоюють наказовий спосіб дієслів (*the Imperative Mood*).

Серед принципів організації освітнього процесу у межах травма-інформованого підходу

важливого значення також набуває *розширення можливостей учасників освітнього процесу (empowerment)*. Організація уроків англійської мови на засадах комунікативного підходу передбачає рівноправну участь учня в освітньому процесі на суб'єкт-суб'єктній основі та надання учню можливості висловлювати свою думку англійською мовою (Brown & Lee, 2015, сс. 582-583), (Котенко & Соломаха, 2013, сс. 32-33).

Окрім цього, дослідники травма-інформованого підходу пропонують розширювати можливості учасників освітнього процесу шляхом реалізації технології соціально-емоційного навчання (далі — СЕН) та створення сприятливого середовища для когнітивного розвитку учнів, емоційної регуляції та м'яких соціальних навичок. Результати емпіричних досліджень свідчать про те, що комплексне запровадження технології СЕН сприяє підвищенню успішності учнів (Lau & Shea, 2022, сс. 2-3) Лау та Ші описують шляхи інтеграції СЕН у формування елементарних навичок грамотності у вивченні англійської як іноземної мови. Серед вправ, які дослідники пропонують як такі, що сприятимуть формуванню навичок СЕН, визначено такі: читання діалогів у ролях, літературне коло, розігрування сцен у ролях, обговорення питань на рефлексію, цілепокладання тощо (Lau & Shea, 2022, с. 4). Дослідники поклали зразки цих завдань в основу розвитку умінь дітей у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, розвитку навичок СЕН та академічних навичок (Lau & Shea, 2022, сс. 7-8).

Автор цілком згоден з думкою науковців про доцільність такої інтеграції. Програмою з ІМ передбачено формування соціальної та громадянської компетентності, які можна інтерпретувати та реалізувати через СЕН (Савченко, 2022, с. 34).

Наступним принципом травма-інформованого підходу є *соціальна справедливість*. Реалізація цього принципу у дослідженнях описана на рівні впровадження окремих технологій навчання (технологія соціальної справедливості, технологія відновної справедливості, технологія навчання культурної стійкості на уроках ІМ тощо). В основі технології соціальної справедливості лежить робота із поглядами учнів та запропонованими їм на уроках матеріалами у межах рамки соціальної справедливості, компонентами якої є знання змісту матеріалу, інструменти критичного аналізу, інструменти дії та соціальних змін, інструменти власної рефлексії та міжкультурна групова динаміка (Hackman, 2005, с. 104). В основі технології відновної справедливості лежить ідея про те, що кожна людина може припускатися помилок. Ключовими поняттями є потреби окремого учня в класі, потреби тих, кого образили, відновлення взаємин між сторонами конфлікту, створення можливостей для визнання помилок та виправлення власних невірних вчинків (Erb & Erb, 2018, сс. 91-104). Технологія навчання культурної стій-

кості реалізується через актуалізацію культурного досвіду учнів та включення тематики про їх власну культуру до змісту навчання ІМ (Aceves & Orosco, 2014). Дослідники пропонують впровадження технології шляхом навчання у співпраці, швидкого зворотнього зв'язку, надання контекстної підтримки із застосуванням методу scaffolding, моделювання ситуацій та інтеграції окремих підходів (підхід до вирішення проблем (problem-solving approach) та дитиноцентрований підхід) (Aceves & Orosco, 2014, сс. 13-21).

На уроках ІМ у початковій школі бажаним є впровадження окреслених технологій або їх окремих елементів. До прикладу, адаптація матеріалів підручника за рамкою соціальної справедливості дозволить розширити світогляд учнів, подолання соціальної стигматизації, навчання соціальної активності на практичному рівні, а також забезпечить формування таких ключових компетентностей як соціальна та громадянська, а також обізнаність та самовираження у сфері культури.

Окрім цього, впровадження цих технологій забезпечить формування навичок у мовленнєвих функціях вибачення, подяка, вираження настрою. Оскільки структура речень у вираженні цих мовленнєвих функцій може містити кліше та стали мовні звороти, доцільним буде навчання умінь у говорінні та письмі на основі незавершених речень (sentence frames) та надання значної кількості контекстної підтримки (scaffolding). Варто також відзначити позитивну динаміку у реалізації технології навчання культурної стійкості на уроках ІМ в Україні шляхом використання підручників адаптованих відповідно до стандартів Нової Української Школи, або таких, які мають додатки для українських школярів.

Зазначені вище результати дослідження свідчать про значну кількість практик, яку вчителі застосовують у межах реалізації травма-інформованого підходу. Запропоновані автором шляхи адаптації зарубіжного досвіду ґрунтуються на провідних методичних принципах навчання англійської мови як іноземної. Окремо варто також зазначити необхідність не тільки вивчення практик реалізації цього підходу, а й змісту підготовки майбутніх вчителів до впровадження цього підходу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження мало на меті здійснити метааналіз практичних способів

реалізації принципів травма-інформованого навчання та окреслити шляхи їх адаптації до системи навчання англійської мови в початкових класах в Україні. Результати дослідження свідчать що з метою створення безпечного середовища ефективним є зміна фізичного простору класу (інтер'єру класу, застосування прийомів арт-терапії, ароматерапії), зміни до класного менеджменту (обговорення правил нетикету з учнями, регулярне проведення роботи в колі (circle time), створення кодексу правил групи або цінностей групи тощо), та технологізація процесу навчання англійської мови (впровадження здоров'язберігаючих технологій, навчання учнів емоційної саморегуляції та вираження власних емоцій, впровадження технології транслінгвізму, технології соціально-емоційного навчання, технології соціальної справедливості, технології відновної справедливості, технології навчання культурної стійкості на уроках ІМ).

Запропоновані практики реалізації травма-інформованого підходу передбачають використання мовленнєвих зразків, які учні ще не опанували в межах уроків ІМ. З огляду на це, автор пропонує такі шляхи їх адаптації на уроках англійської мови: внесення змін до класного менеджменту (створення правил класу; використання візуальних опор, міміки та жестів; адаптація матеріалів до уроку з метою урахування принципів травма-інформованого навчання). Окрім цього, методичного характеру зміни передбачають імпліцитне засвоєння мовленнєвих зразків; зміну змісту рухливих розминок та мовленнєвих розминок; надання учням контекстної підтримки (scaffolding); організація співпраці учасників освітнього процесу; надання їм швидкого зворотнього зв'язку; робота зі змодельованими ситуаціями з метою розвитку емоційного інтелекту; технологізація освітнього процесу; надання учням незавершених речень з метою допомоги їм у висловленні власної думки; використання підручників із адаптованим культурним компонентом, тощо.

Перспективою подальшого дослідження є впровадження травма-інформованого підходу до змісту підготовки майбутніх учителів англійської мови та здійснення компаративного дослідження змісту підготовки вчителів до реалізації завдань травма-інформованого підходу.

ДЖЕРЕЛА

1. Aceves T. C., Orosco M. J. *The CEEDAR Center at the University of Florida. The CEEDAR Center.* URL: <https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/08/culturally-responsive.pdf> (дата звернення: 21.04.2023).
2. Brown H., Lee H. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy.* 4th ed. New York: Pearson Education, 2015. 688 p.
3. Dombo E. A., Sabatino C. A. *Trauma and Its Sequelae in Children and Adolescents. Creating Trauma-Informed Schools.* 2019. P. 9–23. URL: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190873806.003.0002> (eng)

4. Early Childhood Education Interns' and Cooperating Teachers' Discussions on Trauma-Informed Practices / C. Dewhirst et al. *Action in Teacher Education*. 2023. P. 1–18. URL: <https://doi.org/10.1080/01626620.2023.2209040> (eng)
5. Ellison D. W., Walton-Fisette J. “It’s more about building trust”: Physical education teachers’ experiences with trauma-informed practices. *European Physical Education Review*. 2022. № 28(4). P. 906-922. URL: <https://doi.org/10.1177/1356336x221096603> (eng)
6. Erb, C., & Erb, P. Making Amends: A Restorative Justice Approach to Classroom Behavior. *Teacher Educators’ Journal*. 2018. № 11. С. 91-104. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1174727> (дата звернення: 21.04.2023). (eng)
7. Forbes H., Maki D. Classroom180: A Framework for Creating, Sustaining, and Assessing the Trauma-Informed Classroom. Boulder : Beyond Consequences Institute, 2020. 339 p.
8. Glass G. V., McGaw B., Smith M. L. Meta-Analysis in Social Research. Beverly Hills : Sage Publications, 1981. 279 p.
9. Hackman H. W. Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*. 2005. № 38(2). P. 103–109. URL: <https://doi.org/10.1080/10665680590935034> (eng)
10. Klaus, D. Implementing a Trauma-Informed Compassionate Classroom to Increase Student Engagement and Academic Achievement. ProQuest Dissertations & Theses Global, 2022. 115 p. URL: <https://www.proquest.com/docview/2660058115/fulltextPDF/1F426C91ADBB461DPQ/1?accountid=14586> (дата звернення: 21.04.2023).
11. Lau, W., & Shea, M. Empowering English learners in the classroom through culturally responsive social-emotional teaching practices. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2022. P. 1-19. URL: <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2078337> (eng)
12. Lightbown, P., & Spada, N. How languages are learnt (fourth edition). Oxford, 2013. 252 p.
13. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. Spotlight: Building resilient and trauma-informed communities. *SAMHSA Spotlight Series*. Walla Walla, 2017. URL: <https://store.samhsa.gov/product/Spotlight-Building-Resilient-and-Trauma-Informed-Communities-Walla-Walla-WA-Mobilizing-the-Community-for-Resilience/SMA17-5020>. (дата звернення: 11.04.2023).
14. Головатенко, Т. Освітлогічний вимір концепту “травма-інформований підхід” у системі професійної підготовки вчителів початкових класів. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 8(26). С. 65-77. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8\(26\)-65-77](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-65-77) (ukr)
15. Методика навчання іноземних мов у початковій школі / О.В.Котенко та ін. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 357 с.
16. Про організацію освітнього процесу. URL: https://auc.org.ua/sites/default/files/kerivnykam_06_03_org_osvit_procusu.pdf (дата звернення: 15.04.2023).
17. Радіо Свобода: У більшості областей України відновили освітній процес — міністр. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/news-osvita-vidnovlennya/31752216.html> (дата звернення: 15.11.2022).
18. Савченко, О. Навчальні програми для 1-4 класів. URL: Міністерство освіти і науки України: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Турова.osvitnya.prohrama.1-4/Турова.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> (дата звернення: 15.04.2023).
19. Указ Президента України № 64/2022 Про введення воєнного стану в Україні. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/642022-41397> (дата звернення: 11.04.2023). (ukr)

REFERENCES

1. Aceves T. C., Orosco M. J. The CEEDAR Center at the University of Florida. The CEEDAR Center. URL: <https://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/08/culturally-responsive.pdf> (дата звернення: 21.04.2023).
2. Brown H., Lee H. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. 4th ed. New York: Pearson Education, 2015. 688 p.
3. Dombo E. A., Sabatino C. A. Trauma and Its Sequelae in Children and Adolescents. Creating Trauma-Informed Schools. 2019. P. 9–23. URL: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190873806.003.0002> (eng)
4. Early Childhood Education Interns and Cooperating Teachers Discussions on Trauma-Informed Practices / C. Dewhirst et al. *Action in Teacher Education*. 2023. P. 1–18. URL: <https://doi.org/10.1080/01626620.2023.2209040> (eng)
5. Ellison D. W., Walton-Fisette J. “Its more about building trust”: Physical education teachers’ experiences with trauma-informed practices. *European Physical Education Review*. 2022. № 28(4). P. 906-922. URL: <https://doi.org/10.1177/1356336x221096603> (eng)
6. Erb, C., & Erb, P. Making Amends: A Restorative Justice Approach to Classroom Behavior. *Teacher Educators Journal*. 2018. № 11. S. 91-104. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1174727> (дата звернення: 21.04.2023). (eng)

7. Forbes H., Maki D. Classroom180: A Framework for Creating, Sustaining, and Assessing the Trauma-Informed Classroom. Boulder : Beyond Consequences Institute, 2020. 339 p.
8. Glass G. V., McGaw B., Smith M. L. Meta-Analysis in Social Research. Beverly Hills : Sage Publications, 1981. 279 p.
9. Hackman H. W. Five Essential Components for Social Justice Education. Equity & Excellence in Education. 2005. № 38(2). P. 103–109. URL: <https://doi.org/10.1080/10665680590935034> (eng)
10. Klaus, D. Implementing a Trauma-Informed Compassionate Classroom to Increase Student Engagement and Academic Achievement. ProQuest Dissertations & Theses Global, 2022. 115 p. URL: <https://www.proquest.com/docview/2660058115/fulltextPDF/1F426C91ADBB461DPQ/1?accountid=14586> (data zvernennia: 21.04.2023).
11. Lau, W., & Shea, M. Empowering English learners in the classroom through culturally responsive social-emotional teaching practices. Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2022. P. 1-19. URL: <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2078337> (eng)
12. Lightbown, P., & Spada, N. How languages are learnt (fourth edition). Oxford, 2013. 252 p.
13. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. Spotlight: Building resilient and trauma-informed communities. SAMHSA Spotlight Series. Walla Walla, 2017. URL: <https://store.samhsa.gov/product/Spotlight-Building-Resilient-and-Trauma-Informed-Communities-Walla-Walla-WA-Mobilizing-the-Community-for-Resilience/SMA17-5020>. (data zvernennia: 11.04.2023).
14. Holovatenko, T. Osvitlohichniy vymir kontseptu "travma-informovanyi pidkhid" u systemi profesiinoi pidhotovky vchyteliv pochatkovykh klasiv. Perspektyvy ta innovatsii nauky. 2023. № 8(26). S. 65-77. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8\(26\)-65-77](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-65-77) (ukr)
15. Metodyka navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli / O.V.Kotenko ta in. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2013. 357 s.
16. Pro orhanizatsiiu osvithnoho protsesu. URL: https://auc.org.ua/sites/default/files/kerivnykam_06_03_org_osvit_procesu.pdf (data zvernennia: 15.04.2023).
17. Radio Svoboda: U bilshosti oblastei Ukrainy vidnovyly osvithnii protses — ministr. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/news-osvita-vidnovlennya/31752216.html> (data zvernennia: 15.11.2022).
18. Savchenko, O. Navchalni prohramy dlia 1-4 klasiv [Curriculum for Grades 1-4]. URL: Ministry of Education and Science of Ukraine: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/prohramy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvithnya.prohrama.1-4/Typova.osvithnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> (Accessed on: 15.04.2023). (ukr)
19. Ukaz Prezydenta Ukrainy No 64/2022 Pro vvedennia voiennoho stanu v Ukraini [Decree of the President of Ukraine No. 64/2022 On the introduction of martial law in Ukraine]. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/642022-41397> (Accessed on: 11.04.2023). (ukr)

Holovatenko T.

IMPLEMENTING PRINCIPLES OF TRAUMA-INFORMED APPROACH IN TEACHING ENGLISH IN PRIMARY SCHOOLS: META-ANALYSIS OF INTERNATIONAL PRACTICES

Abstract. *The article dwells on the problem of practical implementation of trauma-informed approach in English language lessons in primary schools. The research is relevant due to the insufficient development of practices of the implementation of this approach in the conditions of military aggression and the absence of comparative studies aimed at adapting foreign experience to Ukrainian realities.*

The article aims to provide a comprehensive analysis of international practices in implementing the trauma-informed approach based on the meta-analysis of empirical research and suggest ways to adapt it to the specifics of English language teaching in Ukrainian primary schools.

The article is grounded in a qualitative research methodology using the grounded theory method through the meta-analysis of empirical data. The empirical data were obtained from source databases such as ProQuest Dissertations, Scopus, and Web of Science (n=155). The research results are structured based on the principles of organizing a trauma-informed environment, including creating a safe environment, establishing trusting relationships, supportive practices, collaboration and mutual respect, empowerment, and social justice.

The studied practices are based on changes in the physical classroom space, modifications to classroom management, and the use of various educational approaches in English language teaching. The ways of adapting these practices are structured into changes involving classroom management and modifications of teaching practices. Further comparative analysis of teacher training programs for the implementation of the trauma-informed approach is needed.

Keywords: *safety, mutual assistance, trust, foreign language, teacher training, primary grades, collaboration and mutual respect, trauma-informed environment.*

Стаття надійшла до редакції: 02.05.2023р.

Прийнято до друку: 23.05.2023р.

ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

УДК 159.922.1:159.923.2-055.2

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.3913>

Коханова О.,

доцент кафедри психології особистості та соціальних практик
Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат психологічних наук, доцент
o.kokhanova@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-4019-3663

Бурячок Є.,

студентка Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка
yrburiachok.il21@kubg.edu.ua

ORCID iD 0009-0002-8283-6161

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ: СУТНІСТЬ, ВИДИ ТА ВПЛИВ НА САМОРЕАЛІЗАЦІЮ ЖІНОК РІЗНОГО ВІКУ

Анотація. У запропонованій статті проаналізовано сутність, поняття та види гендерних стереотипів, особливості їх впливу на самореалізацію жінок різного віку. З'ясовано, що гендерні стереотипи являють собою усталені загальноприйняті уявлення (думки) про те, якими є й повинні бути жінки/чоловіки та формують їхню поведінку в суспільстві. Визначено, що гендерні стереотипи мають переважно негативний вплив на самореалізацію жінок як ранньої, так і середньої дорослості, що виявляється в ускладненні їх кар'єрного просування, наявності гендерної сегрегації на ринку праці, а також спричиненні стагнації, ригідності й знецінення особистості. У результаті емпіричного дослідження виявлено, що жінки ранньої дорослості меншою мірою виявляють стереотипні уявлення порівняно з жінками середнього дорослого віку. Стереотипні уявлення більшою мірою притаманні заміжнім жінкам. Визначено, що домінуючими з-поміж гендерних стереотипів у жінок ранньої й середньої дорослості є стереотипи маскуліності-фемінності. З'ясовано, що у жінок з високим рівнем вияву стереотипів показник самоактуалізації нижчий, ніж у тих, хто не має таких традиційних стереотипних уявлень. Актуальність та новизна даного дослідження продиктована тим, що проблема впливу гендерних стереотипів на самореалізацію жінок різного віку поглиблено не вивчалася українськими науковцями.

Ключові слова: стереотипи; гендерні стереотипи; професійна самореалізація; самореалізація; самореалізація жінок.

© Коханова О., Бурячок Є., 2023

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

Вступ. В умовах сьогодення в соціально-психологічному просторі відбуваються стрімкі зміни та з'являється безліч перспектив для реалізації особистісного потенціалу жінок та чоловіків, незалежно від їхньої статі. Утім, незважаючи

на інтенсивне втілення принципу егалітарності, гендерні стереотипи глибоко вкорінені в суспільстві й виступають у ролі обструкцій на шляху самореалізації жінок різного віку. Вважаємо, що наукове вивчення проблеми гендерних стереотипів

та їх особливостей є важливим і актуальним для сучасної психології, оскільки дозволить зменшити їх негативний вплив на шляху до самореалізації представниць жіночої статі.

Мета статті — теоретичне вивчення та емпіричне дослідження гендерних стереотипів, їх впливу на самореалізацію жінок різного віку.

Завдання статті: проаналізувати сутність понять «стереотип», «гендерний стереотип», «самореалізація»; здійснити теоретичний аналіз вивчення проблеми гендерних стереотипів, їх видів та впливу на самореалізацію жінок; емпірично дослідити особливості впливу гендерних стереотипів на самореалізацію жінок ранньої й середньої дорослості та здійснити порівняльний аналіз отриманих результатів.

Аналіз сучасних досліджень. Термін «стереотип» уперше було вжито у праці «Громадська думка» (1922) В. Ліппманном, який він тлумачив як наявні в людській свідомості образи, що спрощують сприйняття соціальних явищ та об'єктів (Lippmann W., 1927).

Сучасні науковиці соціально-рольового підходу наголошують на поширеності й вкоріненості стереотипів, а також стверджують, що стереотипи породжують очікування від членів соціальної категорії (Eagly A. N., Koenig A. M., 2021, с. 344).

Гендерні стереотипи як провідна тематика досліджень, знайшли втілення в роботах таких зарубіжних учених, як С. Бем, Ш. Берн, С. Фіске, М. Хейлман, Т. Моргенрот, Е. Іглі та ін. У сучасному українському науковому просторі питаннями гендерної стереотипізації займаються такі дослідниці, як М. Г. Ткалич, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді, О. П. Щотка, Т. П. Зінченко та ін. Особливості самореалізації жінок з акцентом на гендерних аспектах вивчаються М. І. Дубиніною, І. А. Шестопал, О. В. Литвинчук, С. А. Безушко та ін.

Ми ж цілєю даною статті вважаємо дослідження впливу гендерних стереотипів на самореалізацію жінок ранньої й середньої дорослості.

Виклад основного матеріалу. Згідно з тлумаченням М. Ткалич, гендерні стереотипи — визначені культурою уявлення особистості, які є регулятором її соціальної поведінки й ускладнюють гендерну взаємодію одного боку, та заощаджують зусилля й впорядковують світосприйняття — з іншого (Ткалич М. Г., 2016, с.81).

Науковиця виокремлює 4 групи гендерних стереотипів (Ткалич М. Г., 2016, с.73):

— *стереотипи маскулітності-фемінності* — типові уявлення про тілесні, психічні й поведінкові риси жінок і чоловіків (ніжність, турбота, пасивність і домінантність, компетентність, самопевність відповідно);

— *стереотипи змісту праці* — уявлення про «жіночі» і «чоловічі» види діяльності (обслуговуюча, виконавська та інструментальна, керівна відповідно);

— *стереотипи сімейних і професійних ролей відповідно до статі:* головними для жінок є сімейні ролі, а для чоловіків — професійні.

— *стереотипи зовнішності* — типово «жіночі» й «чоловічі» риси, пов'язані із зовнішнім виглядом: жінка — тендітна й струнка, чоловік — розумний і атлетичний.

У наукових колах також виокремлюють дескриптивні компоненти гендерних стереотипів, на підставі яких формується уявлення про типово «жіночі» якості. Часто вони не збігаються з вимогами для досягнення успіху на «чоловічій» посаді, а тому, в оточенні з'являються помилкові очікування, що зумовлює виникнення упереджень. Прескриптивні гендерні стереотипи виступають у ролі певних стандартів та норм щодо того, якою повинна бути жінка, і в разі їх порушення нею — викликають несхвалення в соціумі (Heilman M. E., 2001, с. 661).

Вважаємо за необхідне наголосити на вікових відмінностях проявів стереотипів: у осіб середньої дорослості може знижуватися інтелектуальний контроль, що впливає на стереотипізацію мислення особистості й сприяє несприйняттю інших точок зору (Дзюба Т.М., Коваленко О.Г., 2013, с. 86). Так, припускаємо, що гендерні стереотипи є більш поширеними серед старших жінок і більшою мірою впливають на їхню самореалізацію, порівняно з представницями ранньої дорослості.

Серед найпоширеніших позитивних прескриптивних гендерних стереотипів, які досягають піку в ранній дорослості щодо жінок є товариськість, схильність до співпраці, а серед негативних прескриптивних гендерних стереотипів — владність, поширеність яких зростає в середньому дорослому віці. Від представниць середньої дорослості також очікується зацікавленість у вивченні мов й мистецтві, уникнення маскулінної зовнішності та сексуальної активності (Koenig A. M., 2018, с. 8).

Самореалізація як виявлення та реалізація внутрішнього потенціалу особистості є одним з найважливіших завдань психіки осіб ранньої та середньої дорослості. Існує декілька сфер, в яких здійснюється самореалізація особистості, основними з яких є професійний і сімейний аспекти.

Професійна самореалізація представниць жіночої статі ускладнюється гендерними стереотипами: маскулітні риси, які жінки проявляють частіше за традиційні — фемінні, не відповідають очікуванням суспільства, що може призупинити завзятість жінок, вплинути на їх емоційний стан, впевненість у собі, самооцінку тощо (Дубиніна М. І., 2018, с. 25).

Гендерними стереотипами зумовлена гендерна професійна сегрегація та поява таких феноменів як «скляна стеля», «липка підлога», «шлях матусі», що призупиняє кар'єрне зростання жінок

та втілення особистісного потенціалу в професійному векторі (Коханова О. П., Бурячок Є. Р., 2023, с.862).

Вплив гендерних стереотипів позначається й на самореалізації жінок в родинній сфері: вкорінені уявлення про жінку як турботливу матір та дружину змушують її зміщувати власні інтереси на другий план та відтермінувати реалізацію власного потенціалу, а поєднання та сумлінне виконання сімейних і професійних ролей може призвести до рольового конфлікту.

Хоча дотримання жінками гендерних стереотипів може сприяти груповій приналежності та підвищенню самооцінки (Li J., Liu Y., Song J., 2022, с. 6), оскільки їхні риси та поведінка відповідають вимогам суспільства, і, підвищувати задоволеність життям в шлюбі (M. Vink et al., 2022, с.8), проте існують і негативні наслідки такої стереотипізації, — конформізм, особистісна стагнація та ригідність.

Тож, незважаючи на наявність деяких позитивних аспектів, вплив гендерних стереотипів переважно негативно позначається на самореалізації жінок.

З метою емпіричного дослідження впливу гендерних стереотипів на самореалізацію жінок ранньої й середньої дорослості нами було укладено відповідний психодіагностичний інструментарій.

Методику «Діагностика самоактуалізації особистості — САМОАО» (О.В. Лазукін, в адаптації Н.Ф. Каліні) було обрано для визначення рівня прагнення до самореалізації у жінок, оскільки самоактуалізація являє собою невід’ємну частину самореалізації, є її внутрішнім аспектом. На основі аналізу результатів проєктивної методики, що складається з 7 незакінчених речень,

визначалися наявність та рівень вияву гендерних стереотипів. Авторський опитувальник «Вивчення гендерних стереотипів» був спрямований на вивчення ролі, виявів та видів гендерних стереотипів у жінок.

Дослідження було здійснено з дотриманням принципу добровільності, організовано в дистанційному форматі з використанням Google-форми.

Вибірку склали 40 жінок з різних регіонів України та тих, хто тимчасово перебуває за кордоном, з них: 23 особи (58%) — представниці ранньої дорослості (21-40 років) і 17 осіб (42%) — середньої (40-60 років). Вік наймолодших респонденток становить 21 рік, а найстаршої — 59 років.

Сімейний стан загальної кількості опитаних жінок: 18 осіб (45%) перебувають в офіційному шлюбі, 16 осіб (40%) — самотні, 4 особи (10%) — розлучені та 2 особи (5%) — у фактичному шлюбі. Причому, серед представниць ранньої дорослості переважає кількість самотніх жінок (61%), а серед жінок середнього дорослого віку 71% — заміжніх.

Більшість опитаних жінок (80%) є представницями професій соціономічного типу: викладачки, психологині, лікарки та ін., 15% — сигнономічного типу: бухгалтерки, перекладачки та ін., і, лише 5% — володіють технічними професіями: інженерка та фахівчиня в сфері харчової промисловості.

Було з’ясовано, що 70% опитаних жінок працюють в обраному напрямку, 27% — не працюють за фахом, і 3% — частково зайняті.

Згідно з отриманими результатами, висвітленими в Табл.1, 83% жінок мають середній рівень самоактуалізації, 15% притаманний високий рівень і лише 2% опитаних мають низький рівень самоактуалізації.

Таблиця 1.

Результати за методикою «Діагностика самоактуалізації особистості — САМОАО»

Шкали	%n=40		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
1. Шкала орієнтації у часі	2%	78%	20%
2. Шкала цінностей	5%	55%	40%
3. Шкала погляду на природу людини	25%	73%	2%
4. Шкала потреби в пізнанні	8%	80%	12%
5. Шкала креативності	2%	63%	35%
6. Шкала автономності	25%	45%	30%
7. Шкала спонтанності	33%	40%	27%
8. Шкала саморозуміння	10%	78%	12%
9. Шкала аутосимпатії	33%	47%	20%
10. Шкала контактності	12%	70%	18%
11. Шкала гнучкості у спілкуванні	15%	63%	22%
Рівень самоактуалізації	2%	83%	15%

Серед опитаних обох вікових груп спостерігається найбільший відсоток осіб з високим рівнем за шкалами «Цінностей» та «Креативності»

(див. Табл. 1). Варто відзначити, що за вказаними вище параметрами виявлено найнижчий відсоток осіб з низьким рівнем їх вияву. За шка-

люю «Цінностей» 40% досліджуваних володіють високим рівнем. Так, наявність цінностей, таких як добро, краса, легкість, вказує на прагнення до гармонійної життєдіяльності та побудови стосунків, спрямованих на підтримку, взаємоповагу. Припускаємо, що критично високі результати можуть свідчити про те, що суспільство очікує від жінок теплоти й турботи, тому в пріоритеті, порівняно з іншими цінностями, є саме такі. Високі результати за шкалою «Креативності» отримали 35% опитаних жінок. Таким людям властивий творчий підхід до життя, здатність знаходити нові шляхи вирішення проблем.

Серед опитаних жінок ранньої та середньої дорослості виявлено 30% з високим рівнем і за шкалою «Автономності», проте за цим же параметром значна кількість жінок з низьким рівнем її вияву (25%). Також маємо найбільший відсоток осіб з низькими показниками за шкалами «Спонтанності» (33%), «Аутосимпатії» (33%), «Погляду на природу людини» (25%) (див. Табл. 1). Так, низький рівень за шкалою «Спонтанності» сигналізує про недостатню впевненість в собі

та довіру до навколишнього світу. Відповідно, самоактуалізація прирівнюється до прагнення. Шкала «Погляду на природу людини» є маркером природної прихильності до людей та віри в їхні безмежні можливості, прагнення до гармонійних стосунків з оточуючими. Низькі бали за шкалою «Аутосимпатії», яка виступає природною основою психічного здоров'я, визначає рівень цілісності особистості та свідчить про позитивну Я-концепцію, сигналізують про підвищений рівень невротичності, тривожності, невпевненості в собі.

Варто відзначити, що дослідження проводилося в умовах воєнного часу, тому небажання діяти спонтанно й сприймати реальність, недовіра до світу, вияви тривожності та невпевненості є цілком адекватною реакцією на події сьогодні.

При порівнянні результатів двох вікових груп встановлено, що опитаним жінкам раннього дорослого віку притаманний вищий рівень прагнення до самоактуалізації майже за всіма шкалами (див. Рис. 1).

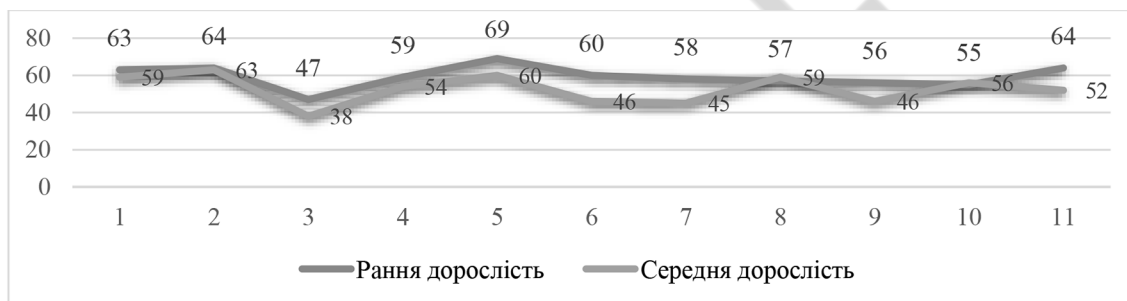


Рисунок 1. Співвідношення показників за шкалами опитувальника САМОАО

Як видно з Рис. 1, найвищі й найнижчі значення у жінок обох вікових груп збігаються.

Найбільші збіги спостерігаємо за шкалами: «Цінностей», «Саморозуміння», «Контактності», за якими нами не виявлено суттєвих відмінностей між молодшими і старшими жінками.

Згідно з отриманими результатами за опитувальником «Вивчення гендерних стереотипів», майже всі досліджувані як ранньої, так і середньої дорослості (88%) погоджуються з фактом існування гендерних стереотипів в нашому суспіль-

стві і, визнають їх вплив на самореалізацію особистості (80%), а більшість — стикалася з їхніми проявами у своєму житті (63%).

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що більша кількість жінок має низький рівень стереотипності за всіма шкалами, хоча є певні відмінності між віковими групами. Варто зауважити, що опитувані знали тему дослідження, тому не можна виключати той факт, що деякі відповіді могли бути соціально схвалюваними, аніж такими, що відображають дійсне ставлення людини до певних явищ.



Рисунок 2. Стереотипи за видами у жінок ранньої та середньої дорослості

Як видно з Рис. 2., найбільш поширеними стереотипами серед жінок раннього і середнього дорослого віку є стереотипи маскулінності-фемінності. Так, половина опитаних вважають, що жінки частіше керуються почуттями, аніж використовують логіку, 42,5% не погоджується з даним твердженням, а 7,5% обрали варіант «Складно відповісти». Думку, що жінка має бути ніжною і лагідною підтримує 57,5% досліджуваних, 35% виявили незгоду, а 7,5% відзначили, що складно дати відповідь. Тож, бачимо, що опитаним жінкам певною мірою притаманні стереотипні уявлення щодо типових психічних та поведінкових рис, характерних для жінок.

Доволі низький рівень простежується за стереотипами змісту праці: 87% жінок не погоджуються з думкою, що політика, наука та технічні спеціальності — не жіноча справа. Також 85% опитаних не вважають чоловіка-інженера більш компетентним за жінку-інженерку. На питання опитувальника, чи здатна жінка керувати країною 92,5% опитаних дали схвальну відповідь — «Так».

Таким чином, згідно з отриманими даними, жінки оцінюють компетентність жінок на рівні з чоловіками, а отже — прагнуть егалітаризму.

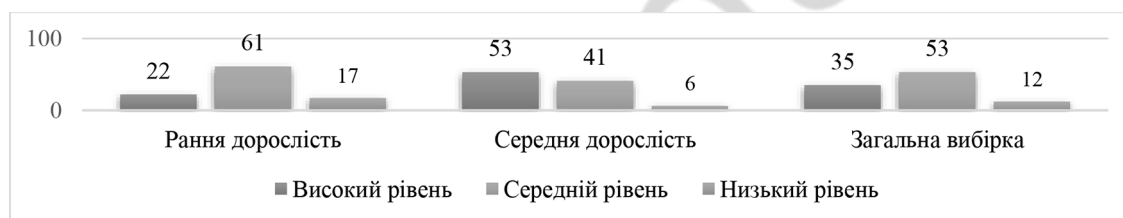


Рисунок 3. Оцінка стереотипності за проективною методикою

При порівнянні двох вікових категорій вибірки було визначено, що жінки середньої дорослості є більш стереотипними у своїх поглядах, ніж представниці ранньої дорослості (53% осіб середньої дорослості і відповідно лише 22% опитаних жінок ранньої дорослості мають високий рівень стереотипності) (див. Рис. 3).

На думку представниць обох вікових категорій, справжні жінки повинні бути незалежними (22,5%), сильними (15%), самодостатніми (15%). Деякі жінки мають більш стереотипні уявлення, а тому, вважають, що жінки повинні бути жіночними (12,5%) і гарними (5%).

Достатньо стереотипними є уявлення опитаних жінок, стосовно того, що є найголовнішим у житті жінки. Так, 52,2% із загальної вибірки вважають, що головним є сім'я та діти. Поширеною також є відповідь «самореалізація» — 22,5%. Лише 10% вважають, що головним у житті жінки є вона сама, для інших 10% опитаних — кар'єра. У відповідях також було згадано здоров'я — 7,5% і щастя — 5%.

Нами було виявлено, що існують суттєві відмінності між представницями двох вікових груп щодо виявів стереотипів маскулінності-фемінності. Серед старших жінок 59% мають середній рівень стереотипності за цим типом, 24% виявляють високий рівень, а 17% — низький. Порівняно зі старшими опитаними, 56% жінок ранньої дорослості мають низькі показники проявів стереотипів маскулінності-фемінності, у 22% простежується високий і у інших 22% — середній рівні. Як бачимо, жінки середньої дорослості більше орієнтовані на прояв фемінних рис, водночас молодші жінки допускають відхід від традиційних уявлень про жіночність.

Важливо зауважити, що існує відмінність між результатами заміжних та незаміжніх досліджуваних. Так, серед усіх жінок, які мають середній рівень стереотипізованості, 53% перебувають у шлюбі. Тобто саме заміжні жінки мають більш традиційні уявлення про жінок та їх гендерні ролі й характеристики.

Аналіз отриманих результатів за методикою незакінчених речень свідчить про середній рівень стереотипності у більшості опитаних нами жінок, що становить 53% від загальної вибірки, 35% мають високий рівень і 12% — притаманний низький (див Рис. 3).

Роботою, з якою найкраще може впоратися жінка, на думку досліджуваних, є будь-яка (32,5%), а також материнство, виховання дітей, турбота, прибирання й готування їжі та ін. (32,5%), лише 2,5% такою роботою вважають розумову.

Серед посад, які бажано обіймати жінкам, опитані вважають знову ж таки — будь-які (37,5%), а також керівні (27,5%). Було також названо й клішовані «жіночі» посади: секретарка, менеджерка, юристка, вчителька та ін. Найвідповіднішими професіями для жінок більшість відзначає або будь-які, або професії соціономічного типу. Однією респонденткою було названо такі професії, як «інженер» та «водій».

Щодо ідеальних зовнішніх даних жінки, 15% опитаних зазначили, що ідеального не існує, причому, такі відповіді давали переважно жінки ранньої дорослості. Охайність та доглянутість відзначили 30% досліджуваних, здоровий вигляд — 10%, також згадують фігуру, колір очей, довжину волосся. Відмінними від стереотипної думки були відповіді 5% осіб, які вказали на розум.

На думку 15% опитаних жінок, чоловік пишається дружиною, якщо вона гарна, 12,5% — поруч із ним і 10% — підтримує його. Відмінними, від стереотипних поглядів, є відповіді 10% досліджуваних — на їхню думку, чоловік пишається дружиною, якщо вона самореалізувалась та 7,5% — коли вона впевнена в собі.

Згідно з отриманими результатами за всіма методиками прослідковується така тенденція: чим вищий рівень прояву гендерних стереотипів у жінок, тим нижчим є її рівень самоактуалізації. Зокрема, серед опитаних з яскравим виявом стереотипів 71% осіб демонструють низькі показники самоактуалізації.

Висновки. В ході проведеного нами дослідження були реалізовані всі поставлені завдання, а саме: розкрито сутність понять «стереотип», «гендерний стереотип», «самореалізація». Здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми гендерних стереотипів, їх видів та впливу на самореалізацію жінок, який показав, що гендерні стереотипи з одного боку, сприяють виникненню гендерної професійної сегрегації та дискримінації, уповільнюють кар'єрне зростання жінок, зумовлюють конформізм, особистісну стагнацію, а з іншого — сприяють підвищенню

задоволеності життям у шлюбі, виникненню почуття приналежності до групи.

Нами було емпірично досліджено вплив гендерних стереотипів на самореалізацію жінок ранньої й середньої дорослості та доведено, що більшість представниць жіночої статі визнають факт існування гендерних стереотипів у сучасному суспільстві та їх впливу на самореалізацію особистості. Виявлено, що стереотипні уявлення більшою мірою притаманні заміжнім жінкам. У жінок з високим рівнем вияву стереотипів рівень самоактуалізації нижчий, ніж у тих, хто не має таких традиційних стереотипних уявлень. В опитаних осіб було виявлено низькі показники за шкалами «Спонтанності», «Аутосимпатії», «Погляду на природу людини», а високі — за шкалами «Цінностей» і «Креативності». Порівняльний аналіз отриманих результатів за двома віковими групами вибірки показав, що жінки ранньої дорослості мають більш виражене прагнення до самореалізації та незначний рівень прояву гендерних стереотипів, порівняно з жінками середнього дорослого віку.

Перспективами подальшого дослідження вважаємо вивчення впливу гендерних стереотипів на самореалізацію чоловіків та виявів токсичної маскулітності.

ДЖЕРЕЛА

1. Дзюба Т.М., Коваленко О.Г. *Психологія дорослості з основами геронтопсихології*: навч. посіб. для студентів ВНЗ. 2013. 172 с.
2. Дубиніна М. І. *Гендерні особливості професійної самореалізації жінок* // Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 3. С. 24–27.
3. Коханова О. П., Бурячок Є. Р. *Вплив гендерних стереотипів на самореалізацію жінок* // Modern research in world science. 2023. С. 859–865.
4. Ткалич М. Г. *Психологія гендерної взаємодії персоналу організації*: дис. д-ра психол. наук: 19.00.10. Київ, 2016. 500 с.
5. Does National Context Matter When Women Surpass Their Partner in Status? / M. Vink et al. // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 12, P. 1–13, doi:10.3389/fpsyg.2021.670439. (eng).
6. Eagly A. H., Koenig A. M. The Vicious Cycle Linking Stereotypes and Social Roles // *Current Directions in Psychological Science*. 2021. Vol. 30, no. 4. P. 343–350, doi:10.1177/09637214211013775. (eng).
7. Heilman M. E. Description and Prescription: How Gender Stereotypes Prevent Women's Ascent Up the Organizational Ladder // *Journal of Social Issues*. 2001. Vol. 57, no. 4. P. 657–674, doi:10.1111/0022-4537.00234. (eng).
8. Koenig A. M. Comparing Prescriptive and Descriptive Gender Stereotypes About Children, Adults, and the Elderly // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9., P. 1–13, doi:10.3389/fpsyg.2018.01086. (eng).
9. Li J., Liu Y., Song J. The Relationship Between Gender Self-Stereotyping and Life Satisfaction: The Mediation Role of Relational Self-Esteem and Personal Self-Esteem // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 12, P. 1–10 doi:10.3389/fpsyg.2021.769459. (eng).
10. Lippmann W. *Public opinion*. New York: Macmillan, 1927. 427 p.

REFERENCES

1. Dziuba T.M., Kovalenko O.H. *Psycholohiia doroslosti z osnovamy herontopsykholohii*: navch. posib. dlia studentiv VNZ. 2013. 172 s. (in Ukrainian).
2. Dubynina M. I. *Henderni osoblyvosti profesiinoi samorealizatsii zhinok* // Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii. 2018. № 3. S. 24–27. (in Ukrainian).

3. Kokhanova O. P., Buriachok Ye. R. *Vplyv hendernykh stereotypiv na samorealizatsiiu zhinok* // Modern research in world science. 2023 r. S. 859–865. (in Ukrainian).
4. Tkalych M. H. *Psykhohiia hendernoi vzaiemodii personalu orhanizatsii*: dys. d-ra psykhol. nauk : 19.00.10. Kyiv, 2016. 500 s. (in Ukrainian).
5. *Does National Context Matter When Women Surpass Their Partner in Status?* // M. Vink et al. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 12, P. 1–13, doi:10.3389/fpsyg.2021.670439. (in English).
6. Eagly A. H., Koenig A. M. *The Vicious Cycle Linking Stereotypes and Social Roles* // *Current Directions in Psychological Science*. 2021. Vol. 30, no. 4. P. 343–350, doi:10.1177/09637214211013775. (in English).
7. Heilman M. E. *Description and Prescription: How Gender Stereotypes Prevent Womens Ascent Up the Organizational Ladder* // *Journal of Social Issues*. 2001. Vol. 57, no. 4. P. 657–674, doi:10.1111/0022-4537.00234. (in English).
8. Koenig A. M. *Comparing Prescriptive and Descriptive Gender Stereotypes About Children, Adults, and the Elderly* // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9., P. 1–13, doi:10.3389/fpsyg.2018.01086. (in English).
9. Li J., Liu Y., Song J. *The Relationship Between Gender Self-Stereotyping and Life Satisfaction: The Mediation Role of Relational Self-Esteem and Personal Self-Esteem* // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 12, P. 1–10 doi:10.3389/fpsyg.2021.769459. (in English).
10. Lippmann W. *Public opinion*. New York : Macmillan, 1927. 427 p. (in English).

Kokhanova O., Buriachok Ye.

GENDER STEREOTYPES: THE ESSENCE, TYPES AND IMPACT ON SELF-REALIZATION OF WOMEN OF DIFFERENT AGE GROUPS

Abstract. *The article provides a detailed examination of the concept and essence of gender stereotypes, their diversity. The specific features of the impact of gender stereotypes on women's self-realization in early and middle adulthood were analyzed. It has been found that gender stereotypes are fixed beliefs (ideas) about what women/men are like and should be like, which shape their behavior in society.*

The problem of the gender stereotypes is considered by the authors as one of the most crucial and relevant in modern society due to a predominantly negative impact on women's self-realization, which is reflected in complications in career advancement of women, existence of gender-based occupational segregation in the labor market, discrimination as well as conformism, personal stagnation, rigidity, devaluation of personality.

The study has demonstrated that most of the women recognize the existence of gender stereotypes in modern society and aware of their impact on self-realization. Masculinity-Femininity stereotypes are predominant among the other types of gender stereotypes in both young and middle-aged women.

The empirical examination has revealed that stereotypical beliefs are inherent in married women to a greater extent compared to single women. A comparative analysis has shown that women in early adulthood are less likely to manifest stereotypical beliefs than women in middle adulthood. Moreover, it was found that women in early adulthood have a higher level of striving for self-actualization compared to middle-aged women. Respondents have low scores on the "Spontaneity", "Autosympathy", and "Human Nature" scales, and high scores on the "Values" and "Creativity" scales. The following tendency can be observed: the women with a high level of stereotyping have lower index of self-realization than the women with non-stereotypical views.

Despite numerous scientific works of foreign and national scientists about gender stereotypes, the problem of the impact of gender stereotypes on women's self-realization has not been studied in depth by Ukrainian scientists. This highlights the relevance and novelty of the scientific work.

Keywords: *stereotypes; gender stereotypes; professional self-realization; self-realization; women's self-realization.*

Стаття надійшла до редакції: 30.04.2023р.

Прийнято до друку: 20.05.2023р.

НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

УДК 376:616.896-053.2]:004.9

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.3914>**П. Корня,**

аспірант кафедри комп'ютерних наук
Факультету інформаційних технологій та математики
Київського університету імені Бориса Грінченка,
p.kornia.asp@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0001-6061-7895

**ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ДЛЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ**

Анотація. Статтю присвячено напрямкам використання цифрових технологій для розвитку дітей з аутизмом. Досліджено значення цифрових технологій в освіті та розвитку дітей з розладами аутистичного спектру (РАС). Проаналізовано п'ять напрямків технологій, в яких розробляється програмне забезпечення для дітей з РАС, як-от: мобільні технології, робототехніка, віртуальна реальність, доповнена реальність та змішана реальність. Визначено, що застосування тих чи тих технологій має бути обумовлено вимогами, які можуть мати різні категорії дітей-аутистів. Запропоновано приклади п'яти напрямків застосування інструментів цифрових технологій, спрямованих на втручання, корекцію або навчання. Запропоновані інструменти цифрових технологій відрізняються тим, що не просто корегують чи розвивають ті чи інші навички у дітей із РАС, а спираються на їхні наявні особистісні характеристики, що забезпечить ефективне застосування цих технологій.

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, що психолого-педагогічною особливістю навчання дітей з аутизмом є необхідність враховувати їхні специфічні потреби та можливості учнів. Основними особливостями є необхідність розвитку соціальних та комунікаційних навичок, серед яких є дуже важливим розвиток навичок соціальної взаємодії з однолітками. На рівні теоретичного узагальнення було визначено, що застосування ІКТ для навчання дітей з аутизмом дозволяє використати актуальні напрацювання в галузі ІТ та удосконалити процеси соціалізації дитини з особливими потребами, її соціальні навички і, зокрема, навички взаємодії з однолітками. Визначено, що доцільним є застосування інноваційних методик, які використовують такі технології навчання, як комп'ютерні технології, призначені для ПК, мобільних та комунікаційних пристроїв (смартфонів, планшетів тощо) із відповідними програмними додатками, роботів, технологій доповненої, віртуальної або змішаної реальності та інші, що допомагатимуть дітям з аутизмом вчитися і розвивати навички соціальної взаємодії.

Ключові слова: цифрові технології, діти з розладами аутистичного спектру, робототехніка, мобільні технології, віртуальна реальність, корекція та розвиток навичок соціальної взаємодії.

© Корня П., 2023

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023

Вступ. Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про охорону дитинства» та ін. закріплено рівні права усіх громадян України на освіту. Це означає, що як і будь-яка інша дитина, діти з аутизмом мають рівне соціокультурне право на освіту. Проте учні з розладом аутистичного спектру (РАС) стикаються з різними

проблемами під час навчання як в Україні, так і у всьому світі. Незважаючи на державну політику щодо освіти дітей з обмеженими можливостями та іншими особливими потребами, впровадження в Україні посади освітнього омбудсмена, який працює з 2019 року, освітнім закладам не вистачає комплексних інструкцій щодо ефективного

навчання та виховання; стандартної інфраструктури; ресурсів; професійних педагогів та допоміжних служб. Крім того, недостатність матеріально-технічної підтримки є однією з основних причин відставання дітей із РАС у вихованні, набутті грамотності та формуванні навичок розуміння.

ООН наголошує на використанні допоміжних технологій для надання допомоги людям з РАС у їхніх громадах, і передбачається, що використання допоміжних технологій покращить успішність дітей з РАС у школі (United Nations, 2019). Тож визнано, що інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та сучасні методи навчання можуть допомогти в освіті людини з обмеженими можливостями. Але в Україні все ще залишається розрив у доступі до інформаційно-комунікаційних технологій між різними категоріями населення, у тому числі, між міським і сільським населенням. Існують також інші проблеми. Через відсутність основної адаптованої освітньої програми для дітей з РАС, такі діти можуть навчатися в загальноосвітньому класі за такими адаптованими освітніми програмами, як «Програма для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку)», «Програма для спеціальних загальноосвітніх шкіл інтенсивної педагогічної корекції: українська мова, початкові класи» та ін., або, якщо школа створює окремий клас для дітей із РАС, за розробленою самою школою адаптованою основною освітньою програмою, що враховує особливості цих дітей (Носенко Ю., Гета А., Заїка В., & Коваленко В., 2018, р. 85)». Щоб подолати проблеми в школах, Україна сприяє використанню ІКТ, при чому в останні роки віддається перевага використанню SMART-технологій (Носенко Ю., Гета А., Заїка В., & Коваленко В., 2018). Тож актуальним залишається розв'язання проблеми проектування та використання цифрових технологій для розвитку та навчання дітей з РАС.

У той самий час, ставлення дослідників до використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з аутизмом не є одноставним. На користь їхнього використання висловлюються, наприклад, В. Андруник, Т. Шестакевич (Андруник В., Шестакевич Т., Пасічник В., & Кунанець Н., 2019), К. де Брос (The Technology, 2015), Н. Аресті-Бартоломе, Б. Гарсія-Запєрайн (Aresti-Bartolome N., & Garcia-Zapirain B., 2022) та ін. Ці та інші дослідники доводять, що сучасні комп'ютерні технології як освітні інтервенції для дітей із РАС є потужним допоміжним інструментом для учнів, які потребують соціалізації та розвитку взаємодії з однолітками, а сучасні інформаційні технології дозволяють створювати середовища, що можуть зменшувати тривогу, діти з аутизмом комфортно почуваються, «спілкуючись» з гаджетами та іншими пристроями.

Звичайно, існує можливість, що використання ІКТ може ще більше ізолювати дітей та дорослих, які страждають на аутизм. Але об'єктивно сучасні дослідження доводять, що побічні ефекти комп'ютерних ігор дуже рідкісні (Козьявкін В., Волошин Т., & Качмар О., 2016, с. 102), вони включають одиничні випадки епілепсії і розтягу м'язів (Parisod H., Pakarinin A., Kauhanen L., Aromaa M., & Leppanen V., 2014, р. 147).

Мета дослідження — створити нові уявлення про досвід використання цифрових технологій для дітей та запропонувати інструменти застосування таких технологій для дітей з аутизмом.

Методи та методологія. Аналіз використовувався для аналізу наукових джерел, класифікацією послугоувалися для класифікації основних технологій, синтез використовувався для узагальнення висновків вчених та наших власних результатів дослідження, графічні методи використано для унаочнення інформації.

Аналіз наукових джерел. В. Андруник та Т. Шестакевич усі технології, на базі яких створюються ігрові додатки для дітей із аутизмом поділяють на такі групи:

- 1) мобільні технології (смартфони, iPad тощо);
- 2) технології доповненої реальності,
- 3) технології віртуальної реальності;
- 4) технології змішаної реальності;
- 5) технології робототехніки (Андруник В., Шестакевич Т., Пасічник В., & Кунанець Н., 2019, р. 83 — 84).

За допомогою цих технологій можна розвивати соціальні та комунікативні навички, а також здійснювати академічне навчання. Для нас особливий інтерес представляють саме соціальні навички.

Можливість розвивати навички соціальної взаємодії із однолітками за допомогою **мобільних технологій** досліджували В. Танака (Tanaka J. W., Wolf J. M., & Klaiman C., 2012, с. 1260), С. Флетчер-Ватсон (Fletcher-Watson S., 2022), М. Коппін (Coppin M., 2022) та ін. Серед мобільних технологій, для набуття навичок соціальної взаємодії є поширеними технології навчання на основі iPad та інших мобільних технологій. У класифікації С. Флетчер-Ватсон, М. Коппін наводять у своїх дослідженнях кращі додатки для здобуття навичок соціальної взаємодії з однолітками (Fletcher-Watson S., 2022; Coppin M., 2022).

Система **доповненої реальності** спрямована на допомогу дітям з аутизмом через додаткову візуалізацію навчання або гри (Using Augmented Reality, 2022). Цю технологію вивчали Н. Аресті-Бартоломе, Б. Гарсія-Запєрайн (Aresti-Bartolome N., & Garcia-Zapirain B., 2022), З. Бай (Bai Z., Blackwell A. F., & Coulouris G., 2015), Дж. Брандао (Brandão J., & Cunha P., 2015), Г. Гуаззоріні (Guazzaroni G., 2022), Р. Турнасіоглу (Turnacioglu S., McCleery J. P.,

& Parish-Morris J., 2022) та ін. (Using Augmented Reality, 2022). Перевага використання системи доповненої реальності, на думку дослідників, полягає в тому, що вона може допомогти дітям із РАС переносити те, чому вони навчаються, із комп'ютерної системи у реальність (Bai Z., Blackwell A. F., & Coulouris G., 2015). Дж Брандао пропонує повсякденне застосування доповненої реальності для мотивації і залучення дітей із РАС до інтерактивного навчання для розвитку їхніх соціальних навичок (Brandão J., & Cunha P., 2015).

Можливості **робототехніки** для розвитку навичок соціальної взаємодії дітей з аутизмом досліджували Н. Аресті-Бартоломе, Б. Гарсія-Заперайн (Aresti-Bartolome N., & Garcia-Zapirain B., 2022), Б. Робінз (Robins B., Dautenhahn K., Boekhorst R. T., & Billard A., 2005) та ін. (Using Augmented Reality, 2022). Серед вітчизняних дослідників можливості робототехніки досліджують Т. Волошин (Волошин Т., 2016), В. Козьявкін, О. Качмар (Козьявкін В., Волошин Т., & Качмар О., 2016) та інші.

Дослідження показують, що наразі багато зроблено у плані розвитку соціальних роботів та взаємодії «людина-робот» і у лікування аутизму (Center for Disease Control and Prevention, 2007). Перший дослід використання роботів як соціальних медіаторів у дітей з РАС проведено у 2001 році (Werry I., & Dautenhahn K., 2007, p. 284). Його результати показали, що гуманоїдний робот Robota може потенціювати соціальну взаємодію дітей з аутизмом (Billard A., Robins B., Dautenhahn K., & Nadel J., 2006, p. 896). Роль робота полягає у потенціюванні контакту людина-людина (Robins B., Ferrari E., Dautenhahn K., & Kronrief G., 2010, p. 875). Цікаве дослідження в галузі соціальної взаємодії з роботами дітей-аутистів ведеться із допомогою робота Каспара. Ідея його полягає у вивченні тактильної взаємодії робота та дитини. У проєкті бере участь людиноподібний робот-дитина Каспар, (Kaspar, скорочено від англійської Kinesics and Synchronization in Personal Assistant Robotics), схожий на дитину 3 — 4 років, який може використовуватися для ігор та взаємодії з дітьми (Autistic kids, 2011). Каспар може імітувати поведінку дітей, дивуватися і посміхатися. Він використовується для заохочення навичок соціальної взаємодії у дітей з аутизмом. Його автоматизована шкіра обладнана спеціальними датчиками, що забезпечує зворотний дотик роботи. Дослідники зазначають, що це необхідно для того, щоб Каспар міг відчувати та відповідати на різні стилі гри дітей, допомагаючи їм розвивати правильну ігрову взаємодію з роботом та іншими дітьми, не надто активну чи агресивну (Dautenhahn K., Woods S., Kaouri C., Walters M. L., Koay K. L., & Werry I., 2005, p. 1490).

Можливості використання **технологій віртуальної реальності** для навчання учнів з аутизм

ом стали активно досліджуватися із кінця ХХ століття. Це, зокрема, такі вчені, як Н. Аресті-Бартоломе, Б. Гарсія-Заперайн (Aresti-Bartolome N., & Garcia-Zapirain B., 2022), А. Аджорлу (Adjorlu A., & Serafin S., 2022), С. Юан (Yuan S. N. V., & Ip H. H. S., 2022), Дж. Ерліч (Ehrlich J., & Miller J., 2022), Н. Дідехбані (Didehbani N., Allen T., & Kandalaf M., 2016), Г. Гуаззоріні (Guazzaroni G., 2022), Р. Турнасіоглу (Turnacioglu S., McCleery J. P., & Parish-Morris J., 2022), та ін. Особлива увага приділяється застосуванню віртуальної реальності для розвитку навичок соціальної взаємодії з мінімальною кількістю так званих «небезпечних» середовищ, які мають бути ретельно розроблені і контрольовані. Окрім того, ці середовища підтримували більше реалістичні, ніж дидактичні взаємодії. Технології віртуальної реальності корисно використовувати при терапії людей із особливими потребами через її спроможність подолати фізичні і когнітивні бар'єри соціальної інтеграції. Окрім того, такі технології можуть запропонувати економічно ефективні та доступні засоби оцінювання та орієнтацію на потреби дітей в навчанні. Використання технології віртуальної реальності, таким чином, мають достатній потенціал для навчання для дітей з аутизмом. Н. Дідехбані вражає технологію віртуальної реальності дуже перспективною та мотиваційною платформою для безпечного тренування соціальних навичок дітей з аутизмом (Didehbani N., Allen T., & Kandalaf M., 2016, p. 709). В. Равіндран описує технологію віртуальної реальності для покращення навичок взаємодії підлітків із аутизмом (Ravindran V., 2022). А. Аджорлу наводить переваги технології віртуальної реальності для навчання соціальним та повсякденним життєвим навичкам для дітей, у яких діагностовано аутизм (Adjorlu A., & Serafin S., 2022). С. Юан також довела ефективність технології віртуальної реальності для навчання емоційним та соціальним навичкам за програмою, що має 6 сценаріїв віртуальної реальності із зображенням повсякденного життя дітей (Yuan S. N. V., & Ip H. H. S., 2022). Під керівництвом Дж. Ерліч була створена технологія віртуальної реальності AViSSS, що представляє собою низку анімаційних візуальних підсилювачів для соціальних навичок. AViSSS дозволяє людям з синдромом Аспергера працювати над соціальними навичками із використанням різних середовищ та ситуацій. Учасники мають імітувати поведінку чи вибирати певні об'єкти. Платформа надає можливість займатися різними соціальними ситуаціями без відчуття напруги чи тривоги, пов'язаних з реальним світом (Ehrlich J., & Miller J., 2022).

Технології змішаної реальності включають в собі технології віртуальної і доповненої реальності одночасно. Їх впроваджує, зокрема, Г. Гуаззоріні, яка розробила додаток ЕММАР, що представляє собою

емоційне відображення музейних місць у доповненій реальності, по суті — інтерактивний формат для музеїв, художніх галерей, археологічних парків тощо. Дослідниця використовує середовища електронного навчання, об'єднала навчальні об'єкти з мобільними пристроями (Guazzaroni G., 2022). С. Турнасіоглу дослідив особливості використання технологій віртуальної і доповненої реальності для осіб із розладом аутистичного спектру. Він навів переваги та ризики, пов'язані із технологією віртуальної реальності і запропонував майбутні напрями досліджень від компанії Floreo, Inc. (Turnacioglu S., McCleery J. P., & Parish-Morris J., 2022).

Більшість експертів погоджуються, що за допомогою раннього поведінкового втручання діти можуть досягти виняткових успіхів у життєдіяльності (Center for Disease Control and Prevention, 2007). Однак етіологія РАС залишається невідомою. Можливо, під впливом цього існує безліч варіантів терапії для дітей з РАС. В опитуванні, проведеному В. Грінном та іншими дослідниками, було визначено понад 100 різних видів терапії для РАС. На жаль, не всі доступні види терапії продемонстрували емпіричні докази ефективності, але вони продовжують використовуватися (Davis T. N., O'Reilly M., Kang S., Lang R., Rispoli M., Sigafos J., & Mulloy A., 2013).

Отже, розглянуто п'ять технологій, на базі яких створюються ігрові додатки для дітей

із аутизмом. Вибір тієї чи іншої технології, перш за все, має бути обумовлений психолого-педагогічною особливістю навчання певної категорії дітей з РАС (з урахуванням віку, ступеню хвороби, специфіки навичок, які потрібно розвивати чи корегувати тощо). Це дозволить враховувати специфічні потреби та можливості кожної категорії учнів із РАС. Існують, безумовно, і загальні потреби, спільні для усіх дітей, що мають розлади аутистичного спектру, це, насамперед, є необхідність розвитку соціальних та комунікаційних навичок, серед яких є дуже важливим розвиток навичок соціальної взаємодії з однолітками.

Результати дослідження. На відміну від звичайних людей, діти з РАС мають інші звички життя через дефіцит соціальних навичок і когнітивних здібностей. Сучасні критерії діагностики для людей з РАС, розроблені Американською психіатричною асоціацією (American Psychiatric Association, 2013), не тільки визначають основні аспекти РАС, а також забезпечують краще розуміння вимог, які можуть мати діти-аутисти.

Бачиться, що мета втручання, корекції та навчання за допомогою ІКТ полягає в тому, щоб зменшити недоліки повсякденного життя дітей з РАС шляхом охоплення різних сфер. Запропоновано приклади напрямків застосування ІКТ, які представлені у таблиці (Таблиця 1).

Таблиця 1

Можливі напрями застосування ІКТ для дітей з аутизмом

	Технології	Інструменти	Опис	Переважний вплив
1	Мобільні технології	Електронні графіки (розпорядок дня, розпорядок уроків тощо) Мобільні ігри	Набір зображень і слів, які спонукають дитину брати участь у певній послідовності дій Персонажі мобільних ігор — наставники	Навчання Втручання
2	Робототехніка	Роботи-тварини, роботи «однолітки» Інтерактивні роботизовані платформи	Роботи, схожі на живих істот, які можуть допомогти покращити соціальний розвиток Інтерактивна роботизована платформа координує та синхронізує взаємодію з навколишнім середовищем	Корекція Корекція
3	Технології змішаної реальності	Дизайн імітованого середовища	Дизайн, у якому використовуються картки для створення імітованого середовища, спрямованого на візуальне сприйняття	Навчання
4	Технології доповненої реальності	Системи для прослуховування історій	Використовує доповнену реальність для створення послідовності соціальних взаємодій	Втручання
5	Технології віртуальної реальності	Сценарії із зображенням повсякденного життя дітей	Навчання емоційним та соціальним навичкам за програмою, що має сценарії віртуальної реальності із зображенням повсякденного життя дітей	Навчання

Запропоновані напрями відрізняються тим, що не просто корегують чи розвивають ті чи інші навички у дітей, а спираються на наявні особистісні характеристики дітей із РАС. Так, ми вважаємо, що використання електронних графіків (мобільні технології) та сценаріїв із зображенням з повсякденного життя дітей (технології вірту-

альної реальності) будуть ефективними тому, що вони припускають дотримування правил. Прагнення дотримуватися правил переважно обумовлено обмеженою поведінкою дітей із РАС, схильною до повторень. Тож це дає можливість прогнозувати, що такі діти щодня будуть виконувати необхідні завдання вчасно. Крім того, це може

тренувати пристосовуваність дітей з РАС до нових розпорядків, оскільки вони матимуть можливість змінювати або модифікувати розклад самостійно.

Дизайн імітованого середовища (технології змішаної реальності) передбачає навчання за уявним сценарієм. Він може використовуватися для самостійної роботи вдома, щоб допомогти відновити те, чому діти навчилися під час корекції або сеансів втручання. Він радше застосовує технології змішаної реальності, ніж віртуальної, бо містить сценарій, за яким діти запам'ятовують свій досвід.

Робототехніку рекомендується використовувати у сфері корекції. Ми вважаємо, що роботизований інтерфейс має бути корисним для регулювання сеансу корекції та забезпечення більш ефективної взаємодії.

Прослуховування історії (технологія доповненої реальності) — важлива здатність у розвитку дітей. Ми вважаємо, що спосіб посилення цієї здатності може покращити розвиток дітей у цілому. Наразі існують системи аудіювання, що розповідають історії, розроблені для навчання дітей із РАС за допомогою віртуальних однолітків, які розповідають історії, щоб досягти трьох різних етапів: контролю, створення та взаємодії.

Мобільні технології і, зокрема, мобільні ігри можуть використовувати персонажів для наставництва дітей із РАС. Такий інструмент доцільно використовувати тому, що дзеркальний нейрон займає значну роль у впливі на соціальну поведінку та емпатію таких дітей.

Отже, ІКТ не тільки дозволяє породжувати багато ідей, які потрібно втілити, але й забезпечує різноманітність втручання, навчання та корекції для дітей з РАС.

Висновки.

1. Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, що психолого-педагогічною особливістю навчання дітей з аутизмом є необхідність враховувати їхні специфічні потреби та можливості учнів. Основними особливостями є необхідність розвитку соціальних та комунікаційних навичок, серед яких є дуже важливим розвиток навичок соціальної взаємодії з однолітками. Розроблення і застосування цифрових технологій для потреб навчання дітей з аутизмом має враховувати такі особливості.

2. На рівні теоретичного узагальнення було визначено, що застосування ІКТ для навчання дітей з аутизмом дозволяє використати актуальні напрацювання в галузі ІТ та удосконалити процеси соціалізації дитини з особливими потребами, її соціальні навички і, зокрема, навички взаємодії з однолітками.

3. Визначено, що доцільним є застосування інноваційних методик, які використовують такі технології навчання, як комп'ютерні технології, призначені для ПК, мобільних та комунікаційних пристроїв (смартфонів, планшетів тощо) із відповідними програмними додатками, роботів, технології доповненої, віртуальної або змішаної реальності та інші, що допомагатимуть дітям з аутизмом вчитися і розвивати навички соціальної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень. Аналіз світових та вітчизняних напрацювань щодо підтримки навчання дітей з аутизмом з допомогою ІКТ дає можливість дослідити наявні ігрові додатки та розробити програмне забезпечення ігрового додатку для розвитку у дітей з РАС навичок взаємодії.

ДЖЕРЕЛА

1. Андруник, В., Шестакевич, Т., Пасічник, В., & Кунанець, Н. (2019). Інформаційні технології навчання учнів з аутизмом. Retrieved from: <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2019/feb/15582/181912maket-76-88.pdf>
2. Козьякін, В., Волошин, Т., & Качмар О. (2014). Застосування комп'ютерних ігрових технологій у реабілітації дітей з аутизмом. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*. 2016, 3, 1(19), 101-107.
3. Носенко, Ю. Гета, А. Заїка, В. & Коваленко В. (2018). *Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання*. Полтава : ПУЕТ.
4. Adjorlu, A., & Serafin, S. (2022). Virtual Reality (VR) for Children Diagnosed With Autism Spectrum Disorder (ASD). Retrieved from: <https://vbn.aau.dk/.../virtual-reality-vr-forchildren-diagnosed-with-autism-spectrum-disorde>
5. American Psychiatric Association. (2013). *Autism Spectrum Disorder. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed.* Arlington, VA: American Psychiatric Association, 50-9.
6. Aresti-Bartolome, N. & Garcia-Zapirain, B. (2022). *Technologies as Support Tools for Persons with Autistic Spectrum Disorder*. Retrieved from: www.mdpi.com/journal/ijerph.
7. *Autistic kids respond to Kaspar the robot*. (2011). URL: <http://www.dailyherald.com/article/20110313/entlife/703139996/>
8. Bai Z., Blackwell A. F., & Coulouris G. (2015). Using Augmented Reality to Elicit Pretend Play for Children with Autism. *Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 21(5), 598–610.

9. Billard, A., Robins, B., Dautenhahn, K., & Nadel, J. (2006). Building Robota, a Mini-Humanoid Robot for the Rehabilitation of Children with Autism. *RESNA Assistive Technology Journal*, 19 (1).
10. Brandão, J., & Cunha, P. (2015). An Augmented Reality GameBook for Children with Autism Spectrum Disorders. *ICELW*, June 10th-12th, 123-7.
11. *Center for Disease Control and Prevention, CDC.* (2007). Autism Information Center, Atlanta, April 25.
12. Coppin, M. *Apps for Students with Autism Wheel.* (2022). Retrieved from: <http://www.kindysegovia.com/318-2/>.
13. Dautenhahn, K., Woods, S., Kaouri, C., Walters, M. L., Koay, K. L., & Werry, I. (2005). What is a Robot Companion — Friend, Assistant or Butler? *Proc. IROS 2005, IEEE IRS/RSJ International Conference on Intelligent Robots and Systems.* Canada, Edmonton, Alberta, August 2-6, 1488-93.
14. Davis T. N., O'Reilly M., Kang S., Lang R., Rispoli M., Sigafos J., & Mulloy A. (2013). Chelation treatment for autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 49-55.
15. Didehbani, N., Allen, T., & Kandalaf, M. (2016). Virtual Reality Social Cognition Training for children with high functioning autism. *Computers in Human Behavior*. 62. 703-11.
16. Ehrlich, J. & Miller, J. (2022). *A Virtual environment for teaching social skills: AViSSS.* Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946713000640?%20via%3Dihub>
17. Fletcher-Watson, S. (2022). *Targeted Review of Computer-Assisted Learning for People with Autism Spectrum Disorder.* Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40489-013-0003-4>
18. Guazzaroni, G. (2022). *Virtual Reality.* Retrieved from: <http://www.giulianaguazzaroni.net/>
19. Parisod, H., Pakarinin, A., Kauhanen, L., Aromaa, M., & Leppanen, V. (2014). Promoting children's health with digital games. *Games for Health Journal: Research, Development, and Clinical Applications*, 2014, 3(3), 145-53.
20. Ravindran, V. (2022). Immersive Virtual Reality as a Tool to Improve Police Safety in Adolescents and Adults with ASD. Retrieved from: <http://grantome.com/grant/NIH/R42-MH115539-02>
21. Robins, B., Ferrari, E., Dautenhahn, K., & Kronrief, G. (2010). Human-centred design methods: Developing Scenarios for Robot Assisted Play Informed by User Panels and Field Trials. *International Journal of Human-Computer Studies IJHCS*, 68, 873-98.
22. Robins, B., Dautenhahn, K., Boekhorst, R. T., & Billard A., (2005). A. Robotic assistants in therapy and education of children with autism: can a small humanoid robot help encourage social interaction skills? *Universal Access in the Information Society*, 4(2). 105-20.
23. Tanaka, J. W., Wolf, J. M., & Klaiman, C. (2012). The perception and identification of facial emotions in individuals with Autism Spectrum Disorders using the Let's Face It! Emotion Skills Battery. *J Child Psychol Psychiatry*, 53(12), 1259-67.
24. Werry, I., & Dautenhahn, K. (2007). Human-Robot Interaction as a Model for Autism Therapy: An Experimental Study with Children with Autism. *Modeling Biology: Structures, Behaviors, Evolution. Theoretical Biology. Vienna Series* (pp. 283-99). Vienna: MIT Press.

REFERENCES

1. Andrunyk, V., Shestakevych, T., Pasichnyk, V., & Kunanets, N. (2019). Informatsiini tekhnolohii navchannia uchniv z autyzmom. [Information technologies for teaching students with autism.] Retrieved from: <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2019/feb/15582/181912maket-76-88.pdf> (ukr)
2. Koziavkin, V., Voloshyn, T., & Kachmar O. (2014). Zastosuvannia kompiuternykh ihrovykh tekhnolohii u reabilitatsii ditei z autyzmom. [The use of computer game technologies in the rehabilitation of children with autism.] *Psykhiatriia, nevrolohiia ta medychna psykholohiia*. 2016, 3, 1(19), 101-107. (ukr)
3. Nosenko, Yu. Heta, A. Zaika, V. & Kovalenko V. (2018). Suchasni zasoby IKT pidtrymky inkluzyvnoho navchannia. [Modern ICT tools for supporting inclusive education.] Poltava : PUET. (ukr)
4. Adjorlu, A., & Serafin, S. (2022). Virtual Reality (VR) for Children Diagnosed With Autism Spectrum Disorder (ASD). Retrieved from: <https://vbn.aau.dk/.../virtual-reality-vr-forchildren-diagnosed-with-autism-spectrum-disorde>
5. American Psychiatric Association. (2013). Autism Spectrum Disorder. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed.* Arlington, VA: American Psychiatric Association, 50-9.
6. Aresti-Bartolome, N. & Garcia-Zapirain, B. (2022). *Technologies as Support Tools for Persons with Autistic Spectrum Disorder.* Retrieved from: www.mdpi.com/journal/ijerph.
7. *Autistic kids respond to Kaspar the robot.* (2011). URL: <http://www.dailyherald.com/article/20110313/entlife/703139996/>
8. Bai Z., Blackwell A. F., & Coulouris G. (2015). Using Augmented Reality to Elicit Pretend Play for Children with Autism. *Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 21(5), 598-610.

9. Billard, A., Robins, B., Dautenhahn, K., & Nadel, J. (2006). Building Robota, a Mini-Humanoid Robot for the Rehabilitation of Children with Autism. *RESNA Assistive Technology Journal*, 19 (1).
10. Brandão, J., & Cunha, P. (2015). An Augmented Reality GameBook for Children with Autism Spectrum Disorders. *ICELW*, June 10th-12th, 123-7.
11. *Center for Disease Control and Prevention, CDC*. (2007). Autism Information Center, Atlanta, April 25.
12. Coppin, M. *Apps for Students with Autism Wheel*. (2022). Retrieved from: <http://www.kindysegovia.com/318-2/>.
13. Dautenhahn, K., Woods, S., Kaouri, C., Walters, M. L., Koay, K. L., & Werry, I. (2005). What is a Robot Companion — Friend, Assistant or Butler? *Proc. IROS 2005, IEEE IRS/RSJ International Conference on Intelligent Robots and Systems*. Canada, Edmonton, Alberta, August 2-6, 1488-93.
14. Davis T. N., O'Reilly M., Kang S., Lang R., Rispoli M., Sigafos J., & Mulloy A. (2013). Chelation treatment for autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 49-55.
15. Didehbani, N., Allen, T., & Kandalaf, M. (2016). Virtual Reality Social Cognition Training for children with high functioning autism. *Computers in Human Behavior*. 62, 703-11.
16. Ehrlich, J. & Miller, J. (2022). *A Virtual environment for teaching social skills: AViSSS*. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946713000640?%20via%3Dihub>
17. Fletcher-Watson, S. (2022). *Targeted Review of Computer-Assisted Learning for People with Autism Spectrum Disorder*. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40489-013-0003-4>
18. Guazzaroni, G. (2022). *Virtual Reality*. Retrieved from: <http://www.giulianaguazzaroni.net/>
19. Parisod, H., Pakarinin, A., Kauhanen, L., Aromaa, M., & Leppanen, V. (2014). Promoting children's health with digital games. *Games for Health Journal: Research, Development, and Clinical Applications*, 2014, 3(3), 145-53.
20. Ravindran, V. (2022). Immersive Virtual Reality as a Tool to Improve Police Safety in Adolescents and Adults with ASD. Retrieved from: <http://grantome.com/grant/NIH/R42-MH115539-02>
21. Robins, B., Ferrari, E., Dautenhahn, K., & Kronrief, G. (2010). Human-centred design methods: Developing Scenarios for Robot Assisted Play Informed by User Panels and Field Trials. *International Journal of Human-Computer Studies* IJHCS, 68, 873-98.
22. Robins, B., Dautenhahn, K., Boekhorst, R. T., & Billard A., (2005). A. Robotic assistants in therapy and education of children with autism: can a small humanoid robot help encourage social interaction skills? *Universal Access in the Information Society*, 4(2). 105-20.
23. Tanaka, J. W., Wolf, J. M., & Klaiman, C. (2012). The perception and identification of facial emotions in individuals with Autism Spectrum Disorders using the Let's Face It! Emotion Skills Battery. *J Child Psychol Psychiatry*, 53(12), 1259-67.
24. Werry, I., & Dautenhahn, K. (2007). Human-Robot Interaction as a Model for Autism Therapy: An Experimental Study with Children with Autism. *Modeling Biology: Structures, Behaviors, Evolution. Theoretical Biology. Vienna Series* (pp. 283-99). Vienna: MIT Press.

Kornya P.

USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM

Abstract. *The article is devoted to the directions of using digital technologies for the development of children with autism. The importance of digital technologies in the education and development of children with autism spectrum disorders (ASD) has been studied. Five areas of technology in which software is developed for children with ASD are analyzed, such as: mobile technology, robotics, virtual reality, augmented reality and mixed reality. It was determined that the use of certain technologies should be conditioned by the requirements that different categories of autistic children may have. Examples of five areas of application of digital technology tools aimed at intervention, correction or training are offered. The proposed tools of digital technologies differ in that they do not simply correct or develop certain skills in children with ASD, but rely on their existing personal characteristics, which will ensure the effective use of these technologies.*

The analysis of scientific literature made it possible to conclude that a psychological and pedagogical feature of teaching children with autism is the need to take into account their specific needs and abilities of students. The main features are the need to develop social and communication skills, among which the development of social interaction skills with peers is very important. At the level of theoretical generalization, it was determined that the use of ICT for teaching children with autism allows you to use current developments in the field of IT and improve the processes of socialization of a child with special needs, his social skills and, in particular, the skills of interacting with peers. It was determined that it is appropriate to use innovative methods that use such learning technologies as computer technologies designed for PCs, mobile and communication devices (smartphones, tablets, etc.) with appropriate software applications, robots, augmented, virtual or mixed reality technologies and others that will help children with autism learn and develop social interaction skills.

Keywords: digital technologies, children with autism spectrum disorders, robotics, mobile technologies, virtual reality, correction and development of social interaction skills.

Стаття надійшла до редакції: 25.04.2023р.

Прийнято до друку: 19.05.2023р.

kubg.edu.ua

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

- Психологія
- Педагогіка

PEDAGOGICAL EDUCATION:
THEORY AND PRACTICE

- Psychology
- Pedagogy

Збірник наукових праць № 39 (1) • 2023

Статті публікуються в авторській редакції

Науково-методичний центр видавничої діяльності
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувачка НМЦ видавничої діяльності *М.М. Прядко*
Відповідальна за випуск *А.М. Даниленко*
Над виданням працювали *Т.В. Нестерова, Н.В. Клименко*

Підписано до друку 22.06.2023 р. Формат 60x84/8.
Ум. друк. арк. 11,86. Наклад 100 пр. Зам. № 3-22.

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, 04053, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі Інтернет без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.