

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

ISSN 2412-2009 (Online)

DOI: 10.28925/2311-2409.2024.42

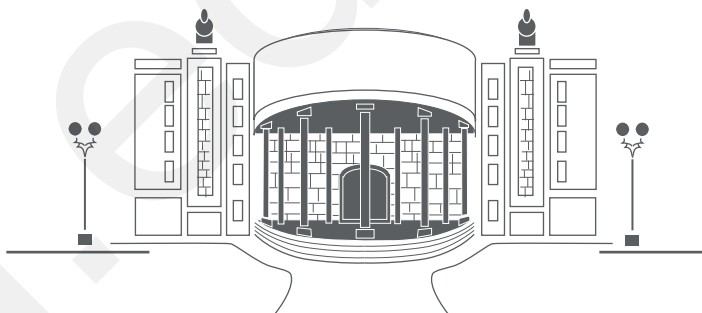
Педагогічна освіта:

теорія і практика

Pedagogical Education:
Theory and Practice

Психологія
Педагогіка

Psychology
Pedagogy



Збірник
наукових праць

№42 (2) • 2024

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

The year of foundation — 2001
Frequency: semi-annual

Київ • 2024

Свідоцтво про державну реєстрацію електронного наукового фахового видання ідентифікатор медіа — R40-04529, видане Національною радою з питань телебачення і радіомовлення 30.05.2024 р. (реєстрація)

липень — грудень

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, Research Bible, Index Copernicus

Журнал підтримує політику відкритого доступу

Рекомендовано Вченою радою
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
до оприлюднення на вебсайті видання
після здійснення видавничої підготовки
(протокол № 13 від 31.10.2024)

У журналі публікуються розвідки, присвячені актуальним проблемам педагогіки і психології; результати фахових, теоретичних і 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 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2024.42

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, доцентка (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
(*Smirnova-Trybulska Eugenia*),
докторка габілітована (Республіка Польща);
Малах Йозеф (*Malach Josef*),
доктор педагогічних наук (Чеська Республіка);
Пападопулос Ісаак М. (*Paradopoulos Isaak M.*),
доктор філософії, доцент кафедри педагогіки
та емердгентної грамотності,
Міжнародний грецький університет (Греція).

FOUNDER

BORYS GRINCHENKO
KYIV METROPOLITAN UNIVERSITY

Certificate of State Registration of Electronic Scientific
Publication media identifier — R40-04529,
issued by the National Council for Television
and Radio Broadcasting on May 30, 2024
(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 Oder 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 by the Academic Council
of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
for publication on the website of this journal
upon editorial approval
(*Rec. № 13 dated 31.10.2024*)

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 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2024.42

Pedagogical Education: Theory and Practice Psychology. Pedagogy

Scientific Journal

№ 42 (2) 2024

July — December

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:

Margaryta Kozyr,
PhD in Pedagogy (Ukraine).

Technical secretary:

Olga Bylan (Ukraine).

Editorial Board:

Lyapunova Valentina,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Zdanevych Larysa,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Nezhyya 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 Tatyana,
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);
Papadopulos Isaak M.,
PhD, Assistant Professor of Pedagogy
and Emergent Literacy (Greece).

Recommen
of Borys C
Univer
website o
(Rec.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<i>Вознюк О., Дубасенюк О.</i> Трансгресія як наріжний концепт постнекласичної педагогіки й освіти	6
<i>Желанова В., Паламар С.</i> Самовдосконалення вчителів закладів загальної середньої освіти: концептуальна детермінація	14
<i>Братко М., Шкурат Р.</i> Кар'єрні центри в університетах США: феномен, засади, функціонування	20
<i>Леонт'єва І.</i> Екосистема вищої педагогічної освіти в Україні в умовах глобальних змін: моделі та стратегії	29

РОЗДІЛ II

ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

<i>Sokolovska S.</i> Psychological Aspects of the Organization of the Foreign Language Learning Process for Students of Non-Linguistic Specialities under Current Conditions.	36
<i>Holovchuk S.</i> Early Childhood Education in Norway and Ukraine: A comparative overview	41
<i>Popova L.</i> Immersive Technologies as a Modern Educational Strategy for Training Future Specialists	51

РОЗДІЛ III

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

<i>Руденко Н.</i> Статистичний інструментарій в педагогічних дослідженнях	59
<i>Сіранчук Н.</i> Формування монологічного мовлення в учнів початкових класів засобом емоційності медіаосвіти	68
<i>Козир М., Сад А.</i> Діагностика впровадження інноваційних практик в університетській освіті: реальний стан і перспективи	75

РОЗДІЛ IV

ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

<i>Цюман Т., Адамська З., Рева О.</i> Психологічні чинники фасилітативної поведінки майбутніх психологів	85
<i>Антипін Є., Савченко Ю.</i> Фактори психічного здоров'я дітей дошкільного віку в період вікової кризи	95

РОЗДІЛ V

НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

<i>Мацібора Н.</i> Відповідальність учнів початкових класів як соціально-особистісна чеснота	102
<i>Лісовська К.</i> Сучасні тенденції формування національно-патріотичного виховання у молодших школярів як вимога концепції «Нова українська школа»	111

CONTENTS

CHAPTER 1

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF MODERN PEDAGOGY DEVELOPMENT

Vozniuk O., Dubasenyuk O.

Transgression as a Cornerstone Concept of Post-Nonclassical Pedagogy and Education 6

Zhelanova V., Palamar S.

Self-Improvement of Teachers at General Secondary Education Institutions: Conceptual determination 14

Bratko M., Shkurat R.

Career Centers in US Universities: Phenomenon, principles, functioning 20

Leontieva I.

The Ecosystem of Higher Teacher Education in Ukraine in the Context of Global Change:

Models and strategies 29

CHAPTER 2

EUROPEAN SCIENTIFIC STUDIES

Sokolovska S.

Psychological Aspects of the Organization of the Foreign Language Learning Process
for Students of Non-Linguistic Specialities under Current Conditions 36

Holovchuk S.

Early Childhood Education in Norway and Ukraine: A comparative overview 41

Popova L.

Immersive Technologies as a Modern Educational Strategy for Training Future Specialists 51

CHAPTER 3

APPLIED ASPECTS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE

Rudenko N.

Statistical Tools of Pedagogical Research 59

Siranchuk N.

Developing Oracy Skills at Primary School Students by Means of Emotionality in Media Education 68

Kozyr M., Sad A.

Diagnostics of the Implementation of Innovative Practices in University Education:
Real state and prospects 75

CHAPTER 4

PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENCE

Tsyuman T., Adamska Z., Nagula O.

Psychological Factors of Facilitative Behaviour of Future Psychologists 85

Antypin Ye., Savchenko Yu.

Factors of Mental Health of Preschool Children during the Period of Age Crisis 95

CHAPTER 5

SCIENTIFIC EXPLORATION OF YOUNG SCIENTISTS

Matsibora N.

Responsibility of Primary School Students as a Social and Personal Virtue 102

Lisovska K.

Current Tendencies Towards the Formation of National-Patriotic Education among Younger Schoolchildren
as a Requirement of the “New Ukrainian School” Concept 111

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.7

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.421>

Вознюк О.,

професор кафедри англійської мови
з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті
Житомирського державного університету ім. Івана Франка,
доктор педагогічних наук, професор,
Київ, Україна
alexvoz@ukr.net

ORCID iD 0000-0002-4458-2386

Дубасенюк О.,

професорка кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління
Житомирського державного університету ім. Івана Франка,
докторка педагогічних наук, професорка,
Київ, Україна
dubasenyuk@ukr.net

ORCID iD 0000-0002-9447-4527

ТРАНСГРЕСІЯ ЯК НАРІЖНИЙ КОНЦЕПТ ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ Й ОСВІТИ

У статті аналізується поняття трансгресії як явища перетину непрохідної межі, що постає наріжним концептом постнекласичної педагогіки й освіти. Показано, що у сфері логіки це явище розкривається в контексті аналізу природи логічних аксіом, які мають непереборний логічний імунітет, тобто не можуть бути ні доведені, ні спростовані. У сучасній фізиці зазначене явище виявляється у феномені корпускулярно-хвильового дуалізму, який має багато екстраполяцій, зокрема в синергетиці, де трансгресія реалізується в теорії критичних явищ. З'ясовано, що зазначене поняття, яке відображає феномен докорінної трансформації процесів нашого світу, застосовується в мистецтві, філософії, психології, педагогіці. У статті робиться спроба екстраполяції феномену трансгресії у сферу конкретних педагогічних практик, пов'язаних із розвивально-формувальними технологіями, які можуть бути застосовані щодо учасників освітнього процесу. Вперше в історії розвитку педагогічної думки феномен трансгресії трактується в контексті педагогічної синергетики, а також розробленої авторами концепції особистості як трансцендентної сутності, що складають головний зміст постнекласичної педагогіки й освіти. Окреслено поняття особистості як унікального суб'єкта, що володіє свідомістю, свободою та постає творчою істотою. Зазначено, що людина реалізує самосвідомість (свободу) у триадний спосіб: 1) у процесі фазових граничних станів (які вивчаються синергетикою в контексті теорії критичних станів), що передбачає зміну певного психофізіологічного, психоментального, психоемоційного стану; 2) за допомогою трансценденції / рефлексії як психоментального виходу (трансгресії) людської істоти за просторово-часові межі буття; 3) завдяки інтеграції будь-яких протилежностей в акті творчого мислення, внаслідок чого досягається нейтральний стан, вільний від дуального принципу причинно-наслідкової залежності: у такому стані людська істота звільняється від впливів середовища, стає неадаптивною, надситуативною, внутрішньо мотивованою, неза-

лежною від зовнішніх мотиваційних чинників креативним початком, що творить заради самого процесу творчості, подібно до мистецької сфери, де митець творить у контексті принципу «мистецтво заради мистецтва».

Ключові слова: дипластія, педагогічна парадоксологія, постнекласична педагогіка й освіта, самодетермінація, свідомість, свобода, творчість, трансгресія, трансценденція.

© Вознюк О., Дубасенюк О., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Вступ. Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в нашій країні та світі засвідчує про те, що людська цивілізація зазнає істотних змін у багатьох сферах свого існування. Більш того, сучасне людство входить до якісно нового соціально-економічного, духовно-культурного, науково-пізнавального етапу свого розвитку, коли наукові відкриття здебільшого робляться на стиках наукових напрямів на основі широкого впровадження міждисциплінарних досліджень у царину науки як форми суспільної свідомості. За таких умов долаються межі між буттям і небуттям, можливим і неможливим, сутністю і явищем, актуальним і потенційним, дійсним і розумним, абсолютним і відносним, між етичним та естетичним ідеалами... на рівні філософської рефлексії зазначений процес отримав назву *трансгресії*.

Трансгресія (трансгрес) у межах некласичної філософії розуміється як «феномен переходу непрохідного кордону», який людина здатна долати у контексті рефлексивної діяльності. Такий акт трансгресії передбачає порушення, зміщення та стирання встановлених меж між явищами, предметами та цінностями.

Моріс Бланшо визначав трансгресію як «подолання непереборної межі», що виражається у площині різних наукових дисциплін. Наприклад, у сфері логіки цей феномен фіксується у контексті аналізу природи логічних аксіом, які мають непереборний логічний імунітет, тобто їх неможливо ні довести, ані спростувати. Теорема К. Геделя про неповноту будь-яких теоретико-логічних побудов транслює логічний статус феномену трансгресії у сферу математичної теорії множин. У сучасній фізиці цей феномен виявляється у явищі корпускулярно-хвильового дуалізму, що має безліч екстраполяцій, зокрема у синергетиці, де трансгресія реалізується / вивчається у теорії критичних явищ (Бех І. Д., Вознюк О. В., 2003; Вознюк О. В., Грабар І. Г., Грабар Т. П., 2008).

Мета статті. Відповідно актуальною є екстраполяція зазначеного феномену у сфері педагогічних практик у контексті постнекласичної

педагогіки й освіти, що й постає метою нашого дослідження.

Аналіз сучасних досліджень. Значимо, що у класичній філософській традиції трансгресія отримала концептуалізацію на основі аналізу феномену меж між буттям і небуттям, іманентним та трансцендентним, ноуменальним та феноменальним (І. Кант), коли виявляється питання про вихід за межі соціального буття, що дозволяє досягти рефлексивної позиції стороннього спостерігача (Г. Гегель), піднятися за межі буденних норм поведінки (М. Гайдеггер).

У філософії постмодернізму (Ж. Батай, М. Бланшо, Ж. Бодріяр, Ж. Дельоз, Р. Жирар, М. Фуко та ін.) феномен трансгресії як важливий конструкт *постнекласичної педагогіки й освіти* отримав певне концептуальне поглиблення, у тому числі у контексті *процедури подолання асиметрій категоріальних опозицій мови філософії та науки в цілому*, таких як «внутрішнє–зовнішнє», «матеріальне–ідеальне», «суб'єктивно–об'єктивне», «світло–темрява», «добро–зло» та ін. Така постнекласична парадигма передбачає реконструкцію / відновлення витокового інтегрального прамовного докласичного рівня пізнання та освоєння світу людиною. Наведена когнітивна парадигма передбачає таку пізнавальну ситуацію, коли гармонійним чином взаємодіють різні філософські дискурси (герменевтичний, екзистенціалістичний, феноменологічний, психоаналітичний, граматилогічний, семасіологічний, деконструктивістський та ін.), а сам постмодерн фокусується на вивченні «амбівалентностей», «дуальностей», на з'ясуванні меж контрольованої точності, на дослідженні конфліктів та критичних / граничних (синергетичних, біфуркаційних) явищ, на розробці теорії катастроф у контексті спонтанних порушень симетрії тощо. За таких умов, як зазначав Ж. Ліотар, реконструюється / змінюється статус самого знання та архітекτονіки мислення, яке трансформується у парадоксальне, багатозначне, «сутінкове», інтегральне, синергетичне. Це, у свою чергу, передбачає анігіляцію бінарних опозицій / дихотомій

мови, коли протиріччя між їх елементами змінюється в дещо третє, що відповідає головному завданню постмодернізму — деконструкції як процедури подолання асиметрії категоріальних опозицій людської комунікації (Ж. Дерріда). Таке мислення, прихильниками якого постають Ж. Дерріда, Ж-Ф. Ліотар, Ж. Бодріяр, Р. Рорті, П. Феєрабенд, Р. Гаше, О. Марквард та ін., називають постмодерністським (Лук'янець В. С., 2006).

Феномен трансгресії зазнав багато спроб екстраполяції в різні предметні сфери. Так, можна говорити про застосування зазначеного феномену в сучасних дослідженнях в Україні — в мистецтві (Нуконенко Р., 2020; Буцикіна Є. О., 2014), філософії (Лисоколенко Т., 2022; Лук'янець В. С., 2006), психології (Бех І. Д., 2012), педагогіці / освітології (Александров Д., 2018), соціології (Яровицька Н., Касинюк Л., 2018), у контексті гендерної проблематики й кіберфемінізму (Повторєва С. М., Чурсинова О. Ю., 2020) та ін.

У педагогічній сфері зазначений феномен в Україні застосовується головним чином у контексті аналізу соціально-педагогічного середовища та інституту освіти, який зазнає значних змін, що виявилось у розробці поняття «трансгресія інституту освіти», зустрічається з серйозними викликами сьогодення та потребує докорінної трансформації (Александров Д., 2018).

За кордоном вивчення зазначеного феномену також пов'язано із аналізом актів трансгресії стосовно усталених соціальних норм / традицій у контексті формування в учасників освітнього процесу критичного мислення, досягнення свободи тощо (Hooks B., 1994; Abbot S., 2017).

При цьому розвиток зазначеного напрямку є розвитком так званої *постнекласичної парадигми сучасної педагогіки та освіти*. Згідно з *універсальною парадигмою розвитку* (Вознюк О. В., Дубасенюк О. А., 2009) постнекласична наука є третьою стадією розвитку науки як форми суспільної свідомості, яка у своєму розвитку проходить три еволюційні стадії: докласичну, класичну та постнекласичну.

Генезу терміна «постнекласична педагогіка й освіта» можна прослідкувати протягом останніх 20–25 років на теренах як української (Вознюк О. В., 2015, 2016, 2017; Євтух М., Пелєх Ю., Матвійчук А., 2015), так і зарубіжної педагогіки й освіти (Mielkov I., 2020; Manasia L., 2016; Sanetra V., Małodobry Z., 2022).

При цьому постнекласична педагогіка й освіта відображає прагнення сучасних науковців-педагогів створити загальну сфе-

ру сучасних науково-педагогічних розвідок, що стосуються новітніх ефективних освітніх стратегій формування й розвитку людини як гармонійної особистості. Феномен трансгресії є одним із аспектів формування зазначених освітніх стратегій.

У зв'язку з цим важливим є екстраполяція феномену трансгресії у *сферу конкретних педагогічних практик, пов'язаних із розвивальними-формувальними процедурами та технологіями, які можна використовувати у процесі навчання й розвитку учасників освітнього процесу*.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний аспект зазначеного феномену у ракурсі постнекласичної педагогіки й освіти можна розкрити у контексті головної мети розвитку людини. На думку деяких дослідників (Бех І. Д., 2012), головною метою розвитку людини, а отже, освітньої галузі, виступає людська особистість — самодостатня, вільна й унікальна сутність, що володіє свідомістю / самосвідомістю.

Зазначимо, що самосвідомість людини, яка виступає фундаментальною цінністю як окремої людини, так і суспільства в цілому, і якій має належати провідна роль у системі антропологічного філософського та педагогічного знання, постає як принципово парадоксальний феномен, оскільки він інтегрує два протилежні початки:

1) усвідомлення людиною чогось зовнішнього стосовно себе як об'єкта свідомості / мислення;

2) усвідомлення людською істотою самої себе як суб'єкта свідомості / мислення (коли свідомість перетворюється на самосвідомість).

На відміну від тварини, людина, яка володіє самосвідомістю, здатна долати залежність від навколишнього середовища і, таким чином, позбутися долі біоробота.

У цьому сенсі самосвідомість є метою людського розвитку, оскільки за допомогою самосвідомості людина через механізми рефлексії усвідомлює себе, тим самим досягаючи «надситуативності» та самодостатності й індетермінізму, звільняючись з детерміністського «полону» актуальної реальності.

При цьому самосвідомість, що наділяє людину свободою як найвищою цінністю людського буття, виступає найбільш загадковою сутністю сучасної науки. Наші дослідження феномену самосвідомості дозволяють дійти висновку, що людина реалізує самосвідомість (свободу) у триадний спосіб:

1) у процесі фазових граничних станів (які вивчаються синергетикою в контексті теорії

критичних станів), що передбачає зміну певного психофізіологічного, психоментального, психоемоційного стану;

2) за допомогою трансценденції / рефлексії як психоментального виходу (*трансгресії*) людської істоти за просторово-часові рамки буття (цей процес реалізується як у сфері релігійної / ірраціональної свідомості, так і в процесі раціонального абстрактно-логічного освоєння світу людиною, яка виявляє функцію аналітичного прогнозування майбутнього) (див. нашу концепцію особистості як трансцендентальної сутності (Рибалка В. В., 2015, с. 679–696));

3) завдяки поєднанню / єдності будь-яких протилежностей в акті творчого мислення, внаслідок чого досягається нейтральний стан, вільний від дуального принципу причинно-наслідкової залежності; у такому нейтральному стані людська істота звільняється від дії мотивів, стає неадаптивною, надситуативною, внутрішньо мотивованою, незалежною від зовнішніх мотиваційних чинників, що творить заради самого процесу творчості (Климчук В. О., 2003; Deci E., & Ryan M., 1985; Ryan R., & Deci E., 2018, 2020), подібно до мистецької сфери, де митець творить у контексті принципу «мистецтво заради мистецтва».

Наведені три шляхи актуалізації самосвідомості людини фіксують загальний момент, коли досягнення свободи / самосвідомості виявляє процес приведення протилежностей до єдності:

— у сфері теорії критичних станів єдність протилежностей фіксується в момент переходу системи з одного стану в інший, інтегруючи в точці переходу попередній і наступний стани;

— процес трансценденції також передбачає єдність протилежностей внаслідок поєднання полярних станів людини (асоціативного та дисоціативного), тобто станів актуального та потенційного, «тут і тепер» і «поза тут і тепер».

У зазначеному нейтральному стані можливі як феномен ідеального, так і сприйняття людиною реальності у всій її метаморфозній та суперечливій сукупності, що дозволяє людській істоті досягти самосвідомості та сформувати / актуалізувати особистість як унікальну, самодостатню та тотожну тільки собі сутність. Цей акт можна назвати *актом самореференції*, що є властивим Абсолюту, коли Він визначає Самого Себе, що ілюструється запитанням: «Хто Ти? — Я є Той, хто Я є».

Зазначимо, що стан єдності протилежностей виступає як сутністю самосвідомості, так і механізмом актуалізації істини «як єдності протилежностей» (С. Б. Церетелі), яка виявляє парадоксальний зміст і на рівні педагогічної

теорії реалізується у заснованому автором новому напрямі педагогіки — *педагогічній парадоксології* (Вознюк О. В., 2014, 2015).

Основним об'єктом педагогічної парадоксології є *творче парадоксальне мислення*, розвиток якого досягається на шляху творчої діяльності щодо розв'язання творчих (нетривіальних, парадоксальних) завдань. Завдяки цьому учні, студенти занурюються у сферу невизначеності, парадоксальності, багатозначності, через що реальність відкривається людині як багатогранна, поліфонічна сутність.

При цьому відзначимо, що парадоксальність виступає нейтральним феноменом, характерним для творчих / геніальних людей, які відрізняються амбівалентністю своєї психоментальної організації (Collins M. A., Amabile T. M., 1999; Csikszentmihalyi M., 1996; Eysenck H. J., 1995).

Зазначена парадоксальна двоїстість як принцип організації свідомості людини виявляється у формі *дипластії* («операційної інтеграції», парадоксально-багатозначному мисленні, енантіосемії як парадоксальної двоїстості смислів) — фундаментальній здатності людини інтегрувати протилежності – логіко-сміслові категорії, емоційно-поведінкові, психоментальні, психофізіологічні стани. Прикладом дипластії може бути лінгвістична структура — *оксиморон* («геніальна тупість», «живий небіжчик», «сильна слабкість», «прекрасний злочин» тощо) (Вознюк О. В., Дубасенюк О. А., 2009). Зазначимо, що саме у сфері дипластії реалізується *ідеальне* як найзагадковіший феномен науки, який виступає матеріальною основою мислення та свідомості людини.

Висновки. Трансгресія як феномен переходу непрохідного кордону в царині педагогіки реалізується в педагогічній синергетиці, а також в концепції особистості як трансцендентальної сутності, що складають головний зміст постнекласичної педагогіки й освіти.

Одним із парадигмальних наслідків впровадження синергетичного підходу в освітню галузь є нова постановка освітньої мети — формування й розвиток гармонійної творчої самодетермінованої особистості, здатної керувати своїм розвитком. Такий підхід звільняє освітньо-педагогічний простір від штампів та однолінійності, виявляючи багатомірність гіпотез і теорій, їх поліфункціональний характер, створюючи умови для розробки стратегій та інструментів формування творчих здібностей, що здійснюється у феноменологічній площині «*точок біфуркації*», які у контексті науково-синергетичної теорії знаходять втілення

у феномені трансгресії. При цьому саме в точках біфуркації як альтернативних розв'язок розвитку людини, що виявляє імовірнісний характер, створюються сприятливі умови для вивчення та моделювання різних освітніх ситуацій, для вибудовування разом із учнівською молоддю творчих шляхів їх розвитку, пошуку пояснення механізмів творчості як створення принципово нового.

Щодо концепції особистості як трансцендентальної сутності, то у цій концепції також виявляється феномен трансгресії як акт переборення людиною своєї феноменологічної природи через долання кордону соціоприродної реальності завдяки саморозвитку, самовдосконаленню, самодетермінації, які постають характеристиками особистості — вільної самодетермінантної сутності.

ДЖЕРЕЛА

1. Александров Д. Quo vadis?: трансгресія сучасного інституту освіти. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: педагогіка. 2018. № 1(20). С. 12–16.
2. Бех І. Д., Вознюк О. В. Людське «Я» як самодетермінована сутність / Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали Першої Всеукр. наук. конф.; ред. І. Г. Грабар. Житомир, 17–18 черв. 2003 р. С. 93–96. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/26451/>
3. Бех І. Д. Рефлексія як чинник саморозвитку особистості. *Педагогічна і психологічна наука в Україні* : зб. наук. праць : в 5 т. Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. К. : Педагогічна думка, 2012. С. 191–202.
4. Буцикіна Є. О. Трансгресія в мистецтві: досвід естетичного аналізу. *Гуманітарні студії. Збірник наукових праць*. Випуск 23. К. : ВПЦ «Київський університет», 2014. С. 3–11.
5. Вознюк О. В., Грабар І. Г., Грабар Т. П. Аналіз та синтез критичних явищ і кількісне моделювання їх кінетики з позиції двомірного скейлінгу точок біфуркації. *Збірник наукових праць ЖВІ НАУ*. Випуск 1. 2008. С. 24–33. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/22804/>
6. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/4073/>
7. Вознюк О. В. Постнекласичний етап розвитку освіти і педагогіки / Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта для сталого розвитку: міжконтинентальний діалог інтелектуалів». К. : Ун-т ім. Б. Гринченка, 2015. С. 49–58.
8. Вознюк О. В. Постнекласична педагогіка як потужний ресурс професійної освіти. *Професійна підготовка фахівців: креативний підхід* : монографія; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Євенок О. О., 2017. С. 28–71. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/26372/>
9. Вознюк О. В. Нова постнекласична парадигма мистецької освіти. *Актуальні питання мистецької педагогіки* : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький ТОВ Поліграфіст, 2016. Вип. 5. С. 8–14. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/21003/>
10. Вознюк О. В. Парадоксоведення навчальна дисципліна нової освітньої парадигми. *Наукові записки Малої академії наук України. Збірник наукових праць*. Серія: Педагогічні науки. 2014. № 6. С. 44–62. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/20964/>
11. Вознюк О. В. Педагогічна парадоксологія та її креативний потенціал. *Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*. 2015. № 10. С. 67–74. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/26455/>
12. Євтух М., Пелех Ю., Матвійчук А. Постнекласична педагогіка: філософсько-методологічне осмислення наукового концепту. *Освіта для сучасності — Edukacja dla wspolczesnosci* : зб. наук. пр. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Т. 1. С. 104–117.
13. Климчук В. О. Розвиток внутрішньої мотивації. Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції / ред. І. Г. Грабар. Житомир, 2003. С. 75–78.
14. Лисоколенко Т. Феномен трансгресії у фокусі філософської рефлексії. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. Серія «Філософія. Педагогіка». 2022. № 1(2). С. 6–10.
15. Лук'янець В. С. Фундаментальна наука і науковий світогляд у перспективі XXI сторіччя. *Філософська думка*. 2006. № 3. С. 3–25.
16. Нуконенко Р. Трансгресія художніх форм в сучасному українському пластичному театрі. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2020. № 2. С. 301–305.
17. Повторева С. М., Чурсинова О. Ю. Трансгресія і пошуки ідентичності в контексті гендерної проблематики і кіберфемінізму. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія «Філософія. Філософські перипетії». 2020. Т. 62. С. 33–46.
18. Рибалка В. В. Теорії особистості вітчизняної філософії, психології та педагогіки: посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 872 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/20492/>

19. Яровицька Н., Касинюк Л. Остання людина як трансгресія до надлюдини. *Вісник Львівського університету*. Серія «Філософсько-політологічні студії». 2018. № 17. С. 103–108.
20. Abbot S. Book Review of Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. *International Journal for Students as Partners*, 2017, No. 1(2), 129–130. DOI: 10.15173/ijpsap.v1i2.3230
21. Collins M. A., Amabile T. M. Motivation and Creativity. Edited by R. J. Sternberg. In *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. 1999. Pp. 297–312.
22. Csikszentmihalyi M. Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: HarperCollins, 1996. 387 p.
23. Deci E. L., & Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Berlin: Springer Science & Business Media. 1985. DOI: 10.1007/978-1-4899-2271-7
24. Eysenck, H. J. Creativity as a product of intelligence and personality. In D. H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International Handbook of Personality and Intelligence*, 1995, 231–247. Plenum Press. DOI: 10.1007/978-1-4757-5571-8_12
25. Hooks B. Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. New York, NY: Routledge, 1994. <https://academictrap.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/bell-hooks-teaching-to-transgress.pdf>
26. Manasia L. From Community to Individual. Re-Thinking Photovoice Methodology for Education Research. Edu World 7th International Conference, *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 2016, No. 555, 450–459, doi: 10.15405/epsbs.2017.05.02.55
27. Mielkov I. Higher Education under the Conditions of Complexity and Uncertainty of the World: Post-non-classical Development Strategies and Personal Dimension. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2020, No. (9), 62–77, doi:10.31874/2520-6702-2020-9-1-62-77
28. Ryan R., & Deci E. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. Guilford Press. 2018.
29. Ryan R. M., & Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000, No. 55(1), 68–78, doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
30. Sanetra B., & Małodobry Z. Toward a Postclassical Paradigm for the Education of the Future. *Futurity Education*. 2022, No. 2(1). 14–21. URL: <https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.20>

REFERENCES

1. Aleksandrov, D. (2018). Quo vadis?: transhresia suchasnoho instytutu osvity [Quo vadis?: transgression of the modern institute of education]. *Scientific Bulletin of the Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1 (20), pp. 12–16 [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D., & Vozniuk, O. V. (2003). Liudske «Ya» yak samodeterminovana sutnist [Human “I” as a Self-Determined Entity]. Ed. I. H. Grabar, Synergetics: Processes of Self-Organization of Technical, Technological and Social Systems: materials of the 1st All-Ukrainian scientific conference, Zhytomyr, June 17–18, Zhytomyr, pp. 93–96 [in Ukrainian].
3. Bekh, I. D. (2012). Refleksiiia yak chynnyk samorozvytku osobystosti [Reflection as a factor of self-development of personality]. *Pedahohichna i psykhologichna nauka v Ukraini: zb. nauk. prats: v 5 t, T. 1*, Kyiv: Pedahohichna dumka, 191–202 [in Ukrainian].
4. Butsykina, Ye. O. (2014). Transhresia v mystetstvi: dosvid estetychnoho analizu [Transgression in Art: Experience of aesthetic analysis]. *Humanities Studies*, Collection of scientific works, Vypusk 23, Kyiv: VPTs «Kyivskiyi universytet», pp. 3–11 [in Ukrainian].
5. Vozniuk, O. V., Hrabar, I. H., & Hrabar, T. P. (2008). Analiz ta syntezy krytychnykh yavlyshch i kilkisne modeliuvannya yikh kinetyky z pozytsii dvomirnoho skeilinhu tochok bifurkatsii [Analysis and synthesis of critical phenomena and quantitative modeling of their kinetics from the standpoint of two-dimensional scaling of bifurcation points]. *Zbirnyk naukovykh prats ZhVI NAU*, Vypusk 1, pp. 24–33 [in Ukrainian].
6. Voznyuk, O. V., & Dubaseniuk, O. A. (2009). Tsiliovii oriientyry rozvytku osobystosti u systemi osvity: intehratyvnyi pidkhid [Target Orientations of Personality Development in the Education System: An integrative approach]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 684 p. [in Ukrainian].
7. Voznyuk, O. V. (2015). Postneklasychnyi etap rozvytku osvity i pedahohiky. [The Post-Nonclassical Stage of the Development of Education and Pedagogy]. *Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference «Education for Sustainable Development: Intercontinental Dialogue of Intellectuals»*, Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University, pp. 49–58 [in Ukrainian].
8. Voznyuk, O. V. (2017). Postneklasychna pedahohika yak potuzhnyi resurs profesiinoi osvity [Post-Classical Pedagogy as a Powerful Resource of Professional Education]. Edited by O. A. Dubaseniuk, *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv: kreatyvnyi pidkhid*, Zhytomyr: Vyd-vo Yevenok O. O., pp. 28–71 [in Ukrainian]. <http://eprints.zu.edu.ua/26372/>

9. Voznyuk, O. V. (2016). Nova postneklasychna paradyhma mystetskoï osvity [New Post-non-classical Paradigm of Art Education]. Aktualni pytannia mystetskoï pedahohiky: zb. nauk. prats, hol. red. I. M. Shorobura, Khmelnytskyi, TOV Polihrafist, Vyp. 5, pp. 8–14 [in Ukrainian].
10. Voznyuk, O. V. (2014). Paradoxovedennia navchalna dystsyplina novoi osvითnoi paradyhmy [Paradoxology is an educational discipline of the new educational paradigm]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy, zbirnyk naukovykh prats, Serii: Pedahohichni nauky*, 6, pp. 44–62 [in Ukrainian].
11. Voznyuk, O. V. (2015). Pedahohichna paradoksolohiia ta yii kreatyvnyi potentsial [Pedagogical Paradoxology and Its Creative Potential]. *Kreatyvna pedahohika, nauk.-metod. Zhurnal Akademii mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky [Academy of International Cooperation in Creative Pedagogy]*, № 10, pp. 67–74 [in Ukrainian].
12. Yevtukh, M., Pelekh Yu., & Matviichuk, A. (2015). Postneklasychna pedahohika: filosofsko-metodolohichne osmyslennia naukovoï kontseptu [Post-Nonclassical Pedagogy: Philosophical and methodological understanding of the scientific concept]. *Osvita dlia suchasnosti — Edukacija dla wspolczesnosci: zb. nauk. prats*, Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, T. 1, pp. 104–117 [in Ukrainian].
13. Klymchuk, V. O. (2003). Rozvytok vnutrishnoi motyvatsii [Development of Internal Motivation]. *Synerhetyka: protsesy samoorganizatsii tekhnichnykh, tekhnolohichnykh ta sotsialnykh system: materialy pershoi vseukrainskoï naukovoï konferentsii, Zhytomyr*, pp. 75–78 [in Ukrainian].
14. Lysokolenko, T. (2022). Fenomen transhresii u fokusi filosofskoï refleksii [The Phenomenon of Transgression in the Focus of Philosophical Reflection]. *Bulletin of the Dnipro Academy of Continuing Education “Philosophy. Pedagogy”, Series: Philosophy. Pedagogy, 1(2)*, pp. 6–10 [in Ukrainian].
15. Lukianets, V. S. (2006). Fundamentalna nauka i naukovyi svitohliad u perspektyvi XXI storichchia [Fundamental science and scientific outlook in the perspective of the 21st century]. *Filosofska dumka*, 3, pp. 3–25 [in Ukrainian].
16. Nukonenko, R. (2020). Transhresiiia khudozhnykh form v suchasnomu ukrainskomu plastychnomu teatri [Transgression of Art Forms in Modern Ukrainian Plastic Theater]. *Bulletin of the National Academy of Culture and Arts Management Herald*, 2, 301–305 [in Ukrainian].
17. Povtoreva, S. M., & Chursynova, O. Yu. (2020). Transhresiiia i poshuky identychnosti v konteksti hendernoi problematyky i kiberfeminizmu [Transgression and the Search for Identity in the Context of Gender Issues and Cyberfeminism]. *Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University, Series “Philosophy. Philosophical Peripeteias”*, T. 62, pp. 33–46 [in Ukrainian].
18. Rybalka, V. V. (2015). Teorii osobystosti vitchyznianoï filosofii, psykholohii ta pedahohiky [Personality Theories of Domestic Philosophy, Psychology and Pedagogy]. *Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka*, 872 p. [in Russian].
19. Yarovytska, N., & Kasyniuk, L. (2018). «Ostannia liudyna» yak transhresiiia do nadliudyny [“The Last” Man as Transgression to “Overman”]. *Bulletin of Lviv University, Series Philosophical and Political Studies*, 17, pp. 103–108 [in Ukrainian].
20. Abbot, S. (2017). Book Review of Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. *International Journal for Students as Partners*, 1 (2), 129–130 [in English].
<https://doi.org/10.15173/ijpsap.v1i2.3230>
21. Collins, M. A., Amabile, T.M. (1999). Motivation and Creativity. Edited by R. J. Sternberg. In *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 297–312 [in English].
22. Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins, 387 p. [in English].
23. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media [in English].
<https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
24. Eysenck, H. J. (1995). Creativity as a Product of Intelligence and Personality. D. H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), In *International Handbook of Personality and Intelligence* (pp. 231–247), Plenum Press [in English].
https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5571-8_12
25. Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York, NY: Routledge [in English].
<https://academictrap.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/bell-hooks-teaching-to-transgress.pdf>
26. Manasia, L. (2016). From Community to Individual. Re-Thinking Photovoice Methodology for Education Research. *Edu World 7th International Conference, The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 55, 450–459 [in English].
<https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.55>
27. Mielkov, I. (2020). Higher Education under the Conditions of Complexity and Uncertainty of the World: Post-non-classical Development Strategies and Personal Dimension. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (9), 62–77 [in English].
<https://doi.org/10.31874/2520-6702-2020-9-1-62-77>

28. Ryan, R., & Deci, E. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press [in English].
29. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78 [in English].
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
30. Sanetra, B., & Małodobry, Z. (2022). Toward a Postclassical Paradigm for the Education of the Future. *Futurity Education*, 2(1), 14–21 [in English].
<https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.20>

Voznyuk O., Dubasenyuk O.

TRANSGRESSION AS AN OUTSTANDING CONCEPT OF POST-NONCLASSICAL PEDAGOGY AND EDUCATION

The article analyses the concept of transgression as a phenomenon of crossing an impassable border, which appears as a cornerstone concept of post-nonclassical pedagogy and education. It is shown that in the field of logic, this phenomenon is revealed in the context of the analysis of the nature of logical axioms, which have irresistible logical immunity, that is, they can neither be proven nor disproved. In modern physics, this phenomenon is manifested in the phenomenon of corpuscular-wave dualism, which has many extrapolations, in particular in synergetics, where transgression is realised in the theory of critical phenomena. It was found that this concept, which reflects the phenomenon of fundamental transformation of the processes of our world, is used in art, philosophy, psychology, and pedagogy. The article attempts to extrapolate the phenomenon of transgression into the sphere of specific pedagogical practices related to developmental and formative technologies that can be applied to participants in the educational process. For the first time in the history of the development of pedagogical thought, the phenomenon of transgression is interpreted in the context of pedagogical synergy, as well as the concept of the personality as a transcendent entity developed by the authors, which make up the main content of post-nonclassical pedagogy and education. The concept of the personality as a unique subject that possesses consciousness, freedom and appears as a creative being is outlined. It is noted that a person realizes self-awareness (freedom) in a triadic way: 1) in the process of phase limit states (which are studied by synergy in the context of the theory of critical states), which involves a change in a certain psychophysiological, psychomental, psychoemotional state, 2) with the help of transcendence/reflection as psychomental passing (transgression) of a human being beyond the space-time limits of being, 3) due to the integration of any opposites in the act of creative thinking, as a result of which a neutral state is achieved, free from the dual principle of cause-and-effect dependence; in such a state, the human being is freed from the influences of the environment, becomes non-adaptive, super-situational, internally motivated, independent of external motivational factors, a creative entity that creates for the sake of the creative process itself, similar to the artistic sphere, where the artist creates in the context of the principle "art for the sake of art".

Keywords: *displastia, pedagogical paradoxology, post-non-classical pedagogy and education, self-determination, consciousness, freedom, art, transgression, transcendence.*

*Стаття надійшла до редакції: 11.10.2024 р.
Прийнято до друку: 25.10.2024 р.*

Желанова В.,

професорка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
докторка педагогічних наук, професорка,
Київ, Україна
v.zhelanova@kubg.edu.ua
ORCID iD 0000-0001-9467-1080

Паламар С.,

доцентка кафедри початкової освіти,
заступниця декана
Факультету педагогічної освіти з наукової роботи
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця,
Київ, Україна
s.palamar@kubg.edu.ua
ORCID iD 0000-0001-6123-241X

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ

Актуальність поданої статті зумовлена глобалізаційними та євроінтеграційними трансформаціями сучасного суспільства, в якому освіта стає однією з базових інституцій, а вчитель закладу загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) — її ключовою фігурою, здатною до постійного самовдосконалення протягом життя. Метою статті є визначення концептуальних детермінант самовдосконалення вчителів ЗЗСО. Проаналізовано вихідні базові феномени статті, якими є самовдосконалення та детермінація. Представлено ознаки самовдосконалення (усвідомленість, цілеспрямованість, цілісність, суб'єктна активність, дієвий та творчий характер, самодетермінованість). Обґрунтовано концептуальні детермінанти самовдосконалення вчителів, якими автори вважають: теорію особистості Г. Костюка, що детермінує логіку процесу самовдосконалення вчителя ЗЗСО у єдності з його саморозвитком у напрямі досягнення високого рівня професіоналізації; гуманістичні концепції А. Маслоу й К. Роджерса, що пов'язані з феноменом самоактуалізації особистості як бажанні самовираження, реалізації свого потенціалу та безперервного самовдосконалення; аксіопсихологічну концепцію особистості З. Карпенко, що базується на феномені аксіогенезу як руху з нижчих на вищі рівні ціннісно-сислової сфери особистості на засаді принципу інтегральної суб'єктності, що передбачає логіку відносно-, моно-, полі-, мета- та абсолютного суб'єкта, що детермінує певний послідовний алгоритм динаміки мотиваційно-ціннісних аспектів самовдосконалення вчителя ЗЗСО; суб'єктно-вчинкову психологію А. Татенка й А. Роменця, що оперує такими суттєвими для самовдосконалення вчителя категоріями, як-от: активність (ситуативна, надситуативна, інтегральна), ініціативність, відповідальність, ставлення до себе як суб'єкта діяльності; концепцію рефлексивної детермінації мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери особистості В. Желанової, що зумовлює тлумачення рефлексії як наскрізного метапроцесу, що пронизує й зумовлює всі складові феномену самовдосконалення.

Ключові слова: самовдосконалення вчителів ЗЗСО, детермінація, психологічна концепція особистості, гуманістична психологія, аксіопсихологія, суб'єктно-вчинкова психологія, концепція рефлексивної детермінації.

© Желанова В., Паламар С., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Постановка проблеми у загальному вигляді. Глобалізаційний та євроінтеграційний формат сучасного суспільства об'єктивно детермінує необхідність й доцільність реформування всіх ланок освіти як однієї з засадничих суспільних інституцій. При цьому особливе місце в загальній освітній траєкторії особистості посідає загальна середня освіта й вчитель як її ключова постать. Варто відзначити, що в умовах сьогодення збільшився функціонал вчителя. У процесі професійної діяльності він має надавати не тільки якісні освітні послуги, а й нести відповідальність за безпеку здобувачів освіти, за організацію освітнього процесу в умовах бомбосховища, вміти працювати з учнями, які мають травматичний досвід. До того ж в умовах ринкової економіки та необхідності відновлення всіх сфер суспільства, коли успіх корелюється у першу чергу з людським ресурсом, вчитель має озброїти учнів умінням цілепокладання у виборі життєвого шляху, у визначенні цінностей та установок, сформувати мотивацію вчитися впродовж всього життя, мобільність у виборі професії, при необхідності — її зміні, ґрунтовні компоненти саморегуляції, пов'язані з самоконтролем і самокорекцією. Отже сучасна ситуація стимулює вчителя до постійного професійного зростання на засаді самовдосконалення.

Певні питання професійного самовдосконалення вчителів в закладах загальної середньої освіти задекларовані в державних нормативно-правових документах, а саме: у законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.), Положенні про атестацію педагогічних працівників (2022 р.), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.), Професійному стандарті вчителя ЗЗСО (2020) та ін.

Така багатоаспектна етимологія проблеми самовдосконалення зумовлює необхідність її порівняного вивчення, а саме: розгляд концептуальних детермінант, теоретичних засад та методичного супроводу готовності сучасного вчителя до самовдосконалення. Особливої доцільності набуває аспект проблеми, пов'язаний з розглядом концептуальних детермінант самовдосконалення, що стануть підґрунтям у визначенні загальної стратегії дослідження проблеми самовдосконалення сучасного вчителя ЗЗСО.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Цілісне дослідження самовдосконалення осо-

бистості у форматі монографії презентувала С. Грищенко. Проблема професійного самовдосконалення розглядається в студіях О. Балла, І. Беха, С. Максименка. Аспект особистісного самовдосконалення як форми усвідомленого саморозвитку майбутнього вчителя висвітлено в працях Н. Усімбаєвої. Питання самовдосконалення майбутніх учителів в контексті вирішення проблеми розвитку особистості розглянуто в наукових працях Г. Костюка. Ціннісна детермінація самовдосконалення обґрунтована в дисертаційній роботі Т. Северіної. Сутність самовдосконалення як чинника самоактивності особистості вивчав М. Боришевський. Процес самовдосконалення у контексті суб'єктності особистості та її вчинків досліджували В. Татенко, В. Роменець. Аспект поєднання самовдосконалення й самореалізації педагога розкрито в працях Г. Балла. Рефлексивний аспект самовдосконалення студіювали І. Бех, І. Зязюн. Самовдосконалення у контексті самоактуалізації та саморозвитку особистості розглянуто в студіях таких зарубіжних науковців, як-от: Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс. Науковий тезаурус проблеми самовдосконалення проаналізовано в статті Ю. Рій. Однак при значеній досить широкій дослідженості різних векторів феномену самовдосконалення, питання його концептуальних засад розглянуто лише аспектно.

Мета статті — визначити концептуальні детермінанти самовдосконалення вчителів ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу. Визначимося з вихідними позиціями поданої статті, пов'язаними з феноменами самовдосконалення та детермінація. Самовдосконалення — це міждисциплінарний феномен, що досліджується в філософії, психології, педагогіці. Цей вектор проблеми було детально висвітлено у попередніх працях (Желанова, Рій, 2023). Ємка й ґрунтовна дефініція самовдосконалення представлена у студії Т. Яблонської. Авторка тлумачить самовдосконалення як вищу форму усвідомленого саморозвитку особистості, яка має на меті постійну внутрішню роботу над собою, результатом якої є особистість, що довела свій розвиток до можливої мети відповідно до загальнолюдських духовних цінностей (Яблонська, 2015). На думку Л. Сердюк, самовдосконалення є вищою формою самотворення, що полягає у творчому ставленні до власної особистості, у бажанні змінити, удосконалити себе (Самотворення у розвитку особистості: науково-методичний посібник, 2015).

Базуючись на окреслених тлумаченнях самовдосконалення, суттєвими ознаками самов-

досконалення вчителя ЗЗСО будемо вважати: усвідомленість, цілеспрямованість, цілісність, суб'єктну активність, дієвий та творчий характер, самодетермінованість.

Ураховуючи мету статті, пов'язану з визначенням концептуальної детермінації феномену самовдосконалення вчителів ЗЗСО, уточнимо, що феномен детермінації розуміємо як організовану систему причинно-наслідкових взаємозв'язків, що забезпечують ефективність певних процесів. У нашому випадку таким процесом є самовдосконалення вчителів ЗЗСО.

Розглянемо концептуальну детермінацію самовдосконалення вчителів ЗЗСО.

Ґрунтовною концептуальною детермінантою дослідження феномену самовдосконалення є *теорія особистості Г. Костюка*, в якій він розвиває ідеї культурно-історичної психологічної концепції щодо діалектики об'єктивного (зовнішнього) та суб'єктивного (внутрішнього) у розвитку особистості. На думку відомого фундатора вітчизняної психології, психічний розвиток особистості хоч і спрямовується суспільством, все ж здійснюється як процес, котрий саморозвивається у динаміці внутрішньо необхідного руху, «саморуху», джерелом якого є внутрішні суперечності, що зумовлюють рух від нижчих до вищих рівнів досконалості. Тобто, Г. Костюк тлумачив розвиток як внутрішній прогрес (Костюк, 1989). Суголосною є думка С. Максименка щодо факторів унікальності цілісної структури особистості, серед яких він виокремлює постійний саморух, саморозвиток особистості, «...в процесі якого весь час змінюється індивідуальний візерунок особистісних проявів, набуваючи все більш своєрідної і завершені форми» (Максименко, 2008, с. 7).

Отже, ці концептуальні ідеї зумовлюють логіку процесу самовдосконалення вчителя ЗЗСО у єдності з його саморозвитком у напрямі досягнення високого рівня його професіоналізації та особистісного зростання, й рушієм цього процесу є суперечності між можливостями й потребами особистості.

Суттєвою концептуальною детермінантою процесу самовдосконалення вчителів ЗЗСО вважаємо *гуманістичні концепції А. Маслоу й К. Роджерса*, що пов'язані з феноменом самоактуалізації особистості як бажанні самовираження, реалізації свого потенціалу та безперервного самовдосконалення, що є найвищою потребою особистості. А. Маслоу в своїй праці «Теорія мотивації людини» (Maslow, 1943) презентував відому «піраміду потреб людини», в якій представив їх певну ієрархію, визначаючи різні шляхи розвитку особистості. На дум-

ку А. Маслоу, зростання особистості залежить від спадково зумовленої внутрішньої природи та самості як «серцевини» цієї особистості (Maslow, 1943). Ключовим поняттям концепції К. Роджерса стала «тенденція актуалізації», а також визнання цінності й унікальності людської особистості та її досвіду протягом життя, що акумулюються в понятті «феноменальне поле»; введення поняття конгруентності; розуміння самооцінки як найважливішого компонента особистості (Rogers, 1954). У контексті нашого дослідження ми тлумачимо самоактуалізацію, з одного боку, як один із динамічних феноменів самовдосконалення, а з іншого — як його результат.

Варто відзначити як засадничу в процесі самовдосконалення вчителя ЗЗСО *аксіопсихологічну концепцію особистості*, що була обґрунтована й розроблена у студіях З. Карпенко. Ціннісно-цільовим стрижнем аксіопсихології, на думку науковиці, є аксіогенез, який «...являє собою розгортання її суб'єктних здатностей у цілісній ситуації буття, що містить індивідний, власне суб'єктний, соціально-особистісний, індивідуальний та універсальний рекурентні ряди з прогресивним ускладненням ціннісно-духових устремлень особистості» (З. Карпенко, 2009, с. 11). Механізм аксіогенезу передбачає «поступальний перехід з нижчих на вищі рівні ціннісно-сислової свідомості» (В. Мицько, 2007, с. 9). При цьому суб'єктом аксіогенезу є особистість, розвиток ціннісно-сислової сфери якої базується на принципі інтегральної суб'єктності, згідно з яким здатність людини до саморегуляції проявляється у висхідній теологічній перспективі в континуумі: 1) відносного суб'єкта — людини як об'єкта соціального впливу, індивіда, носія інстинктивної активності, орієнтованого на ключову цінність «вітальність»; 2) монособ'єкта — людини як активного діяча, суб'єкта відносно індивідуальної діяльності згідно з виробленими соціальними нормами й культурними стандартами при домінуванні прагматичних цінностей; 3) полісуб'єкта — особистості як суб'єкта суспільно розподіленої діяльності зі сформованою ціннісною свідомістю і здатністю до морального самовизначення; 4) метасуб'єкта — індивідуальності, яка творчо збагачує панівну соціокультуру; 5) абсолютного суб'єкта — універсальності як суб'єкта духовної практики (Карпенко, 2009). Отже, зазначена логіка відносно-, моно-, полі-, мета- абсолютного суб'єкта аксіогенезу зумовлює певний послідовний алгоритм динаміки мотиваційно-ціннісних аспектів самовдосконалення вчителя ЗЗСО.

Проблема ціннісної детермінації особистісного самовдосконалення порушується в дисертаційній роботі Т. Северіної (Северіна, 2012). Авторка уводить до наукового обігу поняття «ціннісно-мотиваційна домінанта» як функціональне смислове утворення в структурі особистості майбутнього педагога, що визначає його зорієнтованість на розвиток та самовдосконалення у діяльності й містить когнітивну, афективну, смислову, стимулювальну та діяльнісну складову. Зазначена наукова позиція актуалізувала доцільність дослідження ціннісно-мотиваційної домінанти вчителів ЗЗСО

Суттєвою у контексті проблеми самовдосконалення вчителя ЗЗСО є *суб'єктно-вчинкова психологія* (В. Роменець, В. Татенко). Ґрунтовною є думка В. Татенка, який розглядає суб'єкта як інтегративний регулятивний центр внутрішнього світу людини та виводить за межу окремої діяльності. За В. Татенком, суб'єкт — це «істота, що самоінтегрується по «зростаючій» навколо своєї сутності, самостійно й творчо здійснює свою життєдіяльність і розвивається в цій якості протягом усього життя у формі особистості, індивідуальності...» (Татенко, 1996, с. 185). Автор виділяє три завдання, які вирішуються суб'єктом: пізнання й перетворення свого зовнішнього світу; пізнання та розвиток свого внутрішнього світу й себе як суб'єкта власного психічного життя й свого буття взагалі (Татенко, 1996). Дещо іншим є розуміння суб'єкта у В. Роменця, який виокремив вчинкову структуру відношень людини й світу. На його думку, суб'єкт виявляється у формі особистості, а форма прояву — це вчинок особистості (Роменець, 2006). Змістовні та динамічні характеристики особистості як суб'єкта втілюються в її суб'єктності, що містить суб'єктну позицію особистості, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципації (Желанова, 2012, с. 110). Отже, у процесі самовдосконалення вчителя ЗЗСО для нас суттєвими є такі виміри суб'єктно-вчинкового підходу, як: активність (ситуативна, надситуативна, інтегральна), ініціативність, відповідальність, ставлення до себе як суб'єкта діяльності.

Процес самовдосконалення, його успішність значною мірою залежать від самоусвідомлення, від вміння визначити межі свого знання й незнання, від вміння подивитися на себе «очима інших», тобто реалізувати зворотний зв'язок. Отже, є очевидною рефлексивна детермінація феномену самовдосконалення. Традиційно в межах культурно-історичної концепції детермінаційні функції психіки трактувались в логіці від «соціального до індивідуального». У су-

часній психолого-педагогічній теорії доведено доцільність формули «від внутрішнього до зовнішнього», тобто рефлексивна детермінація певних особистісних феноменів. У наших попередніх працях доведена рефлексивна детермінація мотиваційної, смислової та суб'єктної сфер, на яких базується самовдосконалення (Желанова, 2015). Тобто *концепція рефлексивної детермінації* певних особистісних конструктів є однією із засадничих в процесі дослідження самовдосконалення вчителя ЗЗСО.

Висновок. На підставі викладеного маємо констатувати складність, багатоаспектність й міждисциплінарну природу феномену самовдосконалення. Суттєвими ознаками самовдосконалення вчителя ЗЗСО є усвідомленість, цілеспрямованість, цілісність, суб'єктна активність, дієвий та творчий характер, самодетермінованість. Визначаючи концептуальні детермінанти самовдосконалення вчителів ЗЗСО, розуміємо детермінацію як організовану систему причинно-наслідкових взаємозв'язків, що забезпечують ефективність певних процесів. Концептуальними детермінантами самовдосконалення вчителів є теорія особистості Г. Костюка, що детермінує логіку процесу самовдосконалення вчителя ЗЗСО у єдності з його саморозвитком у напрямі досягнення високого рівня професіоналізації; гуманістичні концепції А. Маслоу й К. Роджерса, що пов'язані з феноменом самоактуалізації особистості як бажанні самовираження, реалізації свого потенціалу та безперервного самовдосконалення; аксіопсихологічну концепцію особистості З. Карпенко, що базується на феномені аксіогенезу як руху з нижчих на вищі рівні ціннісно-смислової сфери особистості на засаді принципу інтегральної суб'єктності, що передбачає логіку відносно-, моно-, полі-, мета- та абсолютного суб'єкта, що детермінує певний послідовний алгоритм динаміки мотиваційно-ціннісних аспектів самовдосконалення вчителя ЗЗСО; суб'єктно-вчинкову психологію В. Роменця й В. Татенка, що оперує такими суттєвими для самовдосконалення вчителя категоріями, як-от: активність (ситуативна, надситуативна, інтегральна), ініціативність, відповідальність, ставлення до себе як суб'єкта діяльності; концепцію рефлексивної детермінації, що тлумачить рефлексію як наскрізний метапроцес, що пронизує й зумовлює всі складові феномену самовдосконалення. У контексті перспектив дослідження варто зауважити, що подальшого вивчення потребує аспект проблеми самовдосконалення, пов'язаний з розробленням методичного супроводу готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення.

ДЖЕРЕЛА

1. Желанова В. В. Суб'єктивні феномени контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. № 5 (240). С. 97–111.
2. Желанова В. В. Мотивація, смислова сфера та професійна суб'єктивність майбутнього педагога у площині їх рефлексивної детермінації. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри*. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 272–291.
3. Желанова В. В., Рій Ю. В. Дослідження феномену самовдосконалення в міждисциплінарному контексті. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2023. № 5(359). С. 15–21.
4. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. школа, 1989. 608 с.
6. Максименко С. Д. Психологія особистості. *Медицинська психологія*. 2008. № 3. С. 3–11.
7. Мицько В. М. Психологічні особливості аксіогенезу майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 21 с.
8. Роменець В. А. Вчинок і повстання канонічної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії*. К. : Либідь, 2006. С. 11–36.
9. Самотворення у розвитку особистості. За ред. Л. З. Сердюк. К. : Педагогічна думка, 2015. 93 с.
10. Северіна Т. М. Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Умань, 2012. 225 с.
11. Яблонська Т. Психолого-педагогічні умови активізації самовдосконалення особистості. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць інституту психології імені Г. С. Костюка*. К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. С. 712–721.
12. Maslow A. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 1943. № 4. P. 370–396.
13. Rogers, K. R. *Psychotherapy and Personality Change*. Chicago, 1954. 344 p.

REFERENCES

1. Zhelanova, V. V. (2012). Subiektni fenomeni kontekstnoho navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Subjective Phenomena of contextual learning of the future primary school teacher]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka [Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University]*, 5(240), 97–111 [in Ukrainian].
2. Zhelanova, V. V. (2015). Motyvatsiia, smyslova sfera ta profesiina subiektnist maibutnoho pedahoha u ploshchyni yikh refleksyvnoi determinatsii. *Kompetentnisno zoriientovana osvita: yakisni vymiry [Motivation, semantic sphere and professional subjectivity of the future teacher in the plane of their reflexive determination. Competence-oriented education: qualitative dimensions]*. Kyiv, Borys Grinchenko Kyiv University, 272–291 [in Ukrainian].
3. Zhelanova, V.V., Rii, Yu. V. (2023). Doslidzhenniafenomenu samovdoskonalennia v mizhdystyplinarnomu konteksti [Study of the phenomenon of self-improvement in an interdisciplinary context]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka [Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University]*, 5(359), 15-21 [in Ukrainian].
4. Karpenko, Z. S. (2009). *Aksiolohichna psykhohihiia osobystosti [Axiological Psychology of Personality]*. Ivano-Frankivsk: Lileya-NV [in Ukrainian].
5. Kostyuk, G. S. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichni rozvytok osobystosti [Educational Process and Mental Development of Personality]*. Kyiv: Radianska Shola [in Ukrainian].
6. Maksymenko, S. D. (2008). *Psykhohihiia osobystosti [Psychology of the Personality]*. *Medytsynskaia psykhohihiia [Medical Psychology]*, 3, 3–11 [in Ukrainian].
7. Mytsko, V. M. (2007). *Psykhohichni osoblyvosti aksiogenezu maibutnikh psykhohohiv [Psychological Features of Axiogenesis of Future Psychologists]*. Avtoreferat kandydatskoi dysertatsii [Abstract of candidate's dissertation]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
8. Romenets, V. A. (2006). *Vchynok i povstannia kanonichnoi psykhohohii [Act and Rebellion of Canonical Psychology]*. *Liudyna. Subiekt. Vchynok: filofska-psykhohichni studii [Man. Subject. Action: Philosophical and psychological studies]*. Kyiv: Lybid, 11–36 [in Ukrainian].
9. Serdiuk, L. Z. (Ed.). (2015). *Samotvorennia u rozvytku osobystosti [Self-Creation in Personality Development]*. Kyiv: Pedahichna dumka [in Ukrainian].

10. Severina, T. M. (2012). Tsinnisna determinatsiia osobystisnoho samovdoskonalennia studentiv u navchalnovykhovnomu protsesi vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Valuable Determination of Personal Self-Improvement of Students in the Educational Process of Higher Pedagogical Educational Institutions]. *Kandydat 'ka dysertatsiia* [Candidate's dissertation]. Uman [in Ukrainian].
11. Yablonska, T. (2015). Psykholoho-pedahohichni umovy aktyvizatsii samovdoskonalennia osobystosti [Psychological-pedagogical minds activation of self-extensive specialness]. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka*, Kyiv: DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo», 712–721 [in Ukrainian].
12. Maslow, A. A. (1943). Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 4, 370–396 [in English].
13. Rogers, K. R. (1954). *Psychotherapy and Personality Change*. Chicago [in English].

Zhelanova V., Palamar S.

SELF-IMPROVEMENT OF TEACHERS AT GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS: CONCEPTUAL DETERMINATION

The relevance of the article is due to the globalisation and European integration transformations of modern society, in which education is becoming one of the basic institutions, and the teacher at a general secondary education institution (hereinafter referred to as GSEE) is its key figure capable of continuous self-improvement throughout life. The purpose of the article is to identify the conceptual determinants of the self-improvement of GSE teachers. The initial basic phenomena of the article are analysed, namely: 'self-improvement', and 'determination'. The signs of self-improvement (awareness, purposefulness, integrity, subjective activity, effective and creative character, self-determination) are presented. The conceptual determinants of teachers' self-improvement are substantiated, which the authors consider to be: H. Kostiuk's personality theory, which determines the logic of the process of self-improvement of a teacher of general secondary education in unity with his/her self-development towards achieving a high level of professionalism; humanistic concepts of A. Maslow and C. Rogers, related to the phenomenon of self-actualisation of the individual as a desire for self-expression, realisation of one's potential and continuous self-improvement; axiopsychological concept of personality of Z. Karpenko, which is based on the phenomenon of axiogenesis as a movement from lower to higher levels of the value-sense sphere of personality on the basis of the principle of integral subjectivity, which provides the logic of relative, mono-, poly-, meta- and absolute subject, which determines a certain consistent algorithm of the dynamics of motivational and value aspects of the teacher's self-improvement; subjective-actual psychology of V. Romenets and V. Tatenko, which operates with such essential categories for teacher self-improvement as activity (situational, supra-situational, integral), initiative, responsibility, attitude to oneself as a subject of activity; the concept of reflexive determination of V. Zhelanova, which interprets reflection as a cross-cutting meta-process that permeates and determines all components of the phenomenon of self-improvement.

Keywords: *self-improvement of GSE teachers, determination, personality theory, humanistic concepts, axiopsychological concept, subjective-actual psychology, concept of reflexive determination.*

*Стаття надійшла до редакції: 05.10.2024 р.
Прийнято до друку: 19.10.2024 р.*

Братко М.,

професорка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
докторка педагогічних наук, професорка,
Київ, Україна
m.bratko@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-7162-2841

Шкурат Р.,

аспірант кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна
r.shkurat.asp@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-5297-2552

**КАР'ЄРНІ ЦЕНТРИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США:
ФЕНОМЕН, ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ**

У статті презентовано результати дослідження феномену кар'єрних центрів в університетах США, яке зосереджене на сучасних напрямках їх діяльності, характеристиці історичних моделей працевлаштування, до якого долучається заклад вищої освіти — університет. Аналізуються фундаментальні відмінності та конвергенції між цими моделями, виокремлюються основні способи взаємодії між зацікавленими сторонами у працевлаштуванні: закладом освіти, здобувачами освіти й роботодавцями. Побіжно досліджується сутність професійного самовизначення особистості як складника особистісно-професійного розвитку. У процесі аналізу зроблено висновки про зміну акцентів у діяльності кар'єрних центрів в університетах США від моделі працевлаштування (job placement) (1940–50-ті рр.) через модель планування кар'єри (career planning model) (1960–70-ті рр.) до моделі мережевої взаємодії або нетворкінгу (networking) (1980–90-ті рр.), яка на сучасному етапі розвитку трансформується в модель зв'язків (liaison model). Зроблено висновки про основні функції кар'єрних центрів університетів США (профорієнтація, пошук роботи, підтримка випускників), типові послуги (індивідуальні консультації, тренінги, ярмарки вакансій, партнерство з роботодавцями, онлайн-ресурси) та базові засади функціонування (індивідуальний підхід, партнерство з роботодавцями, використання сучасних технологій, постійний розвиток). Мета аналізу — забезпечення поглибленого, концептуального розуміння призначення та сутності діяльності кар'єрних центрів в університетах США задля імплементації позитивного досвіду в практику вітчизняних закладів післяшкільної освіти в процесі створення сучасного інноваційного освітнього ландшафту. Незважаючи на певні успіхи українських закладів вищої освіти у співпраці з працедавцями, проблема працевлаштування випускників залишається актуальною, потребує модернових підходів, інвестицій, активності здобувачів освіти, взаємодії зацікавлених сторін на основі партнерства. Трансформаційні процеси у вищій освіті України, які відбуваються в екстремальних умовах, вимагають динамічності, інноваційності, відповідальності, етичності, справедливості, наукової обґрунтованості.

Ключові слова: вища освіта в США, університет, кар'єрні центри, професійне самовизначення особистості.

© Братко М., Шкурат Р., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Постановка проблеми. Світові політичні, соціально-економічні трансформації актуалізують модернізаційні процеси у вищій

освіті України задля підвищення конкурентоспроможності національної економіки, вивчення якості людського капіталу. Важливою

умовою інтенсивного розвитку економіки, що є актуальним для України в умовах війни та повоєнного відновлення, є реалізація професійного потенціалу її громадян, яка у значній мірі залежить від обґрунтованості професійного вибору, успішності процесу професійної самореалізації, який включає поетапно професійне самовизначення, професійний розвиток, професійне становлення.

Професійна самореалізація сучасного фахівця — це складний, багатогранний процес, який вимагає професійної компетентності, яка базується на глибоких теоретичних знаннях, практичних навичках, розвинених професійно важливих якостях, здатності адаптуватися до мінливих умов ринку праці. Професійне самовизначення — це процес формування ставлення особистості до самої себе (процес формування самосвідомості особистості) як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що дає змогу підготувати людину до професійної кар'єри, презентації своєї кандидатури на ринку праці, до зміни професії в умовах ринкової економіки. Професійне самовизначення особистості на основі особистісних здібностей, цінностей та спрямованості припадає на період здобуття освіти у закладах післяшкільної освіти, зокрема університетах. Але процес узгодження внутрішньоособистісних і соціально-професійних потреб не закінчується професійним навчанням за обраною спеціальністю, а відбувається впродовж усієї професійної діяльності. Заразом навчання у закладі вищої освіти є важливим для успішності зазначеного процесу.

Сучасна вища освіта майже в усіх країнах світу також ставить за мету формування у студентів орієнтації на досягнення професійного та життєвого успіху. Університети, як правило, навчають працевлаштуванню, вбудовуючи його безпосередньо в освітню програму (*вбудований підхід*) або за допомогою кар'єрних служб (*паралельний підхід*). Поточна ситуація з працевлаштуванням випускників є серйозною та складною, а робота з працевлаштування — непростою. Показники працевлаштування випускників закладів вищої освіти є важливим критерієм якості освітнього процесу та розвитку талантів у вищій школі. Саме тому стає все більш важливою роль *кар'єрних центрів* в університетах, які допомагають студентам успішно інтегруватися в професійне середовище.

Сучасна освіта стає все більш інтернаціоналізованою. Вивчення досвіду інших країн дозволяє розширити світогляд дослідника та сприяє розвитку міжнародного співробітництва в галузі освіти. Аналіз світового досвіду щодо

підтримки здобувачів освіти у професійному самовизначенні привернув увагу до системного досвіду закладів післяшкільної освіти (*postsecondary education*) університетів та коледжів у США, де вже тривалий час функціонують кар'єрні центри (*Career centers — CC*). У США «існує своєрідний культ вищої освіти на основі розуміння кореляції між рівнем освіченості та життєвим добробутом» (Братко, 2017).

Заклади вищої освіти (університети, коледжі) у США дедалі більше уваги звертають на прагматичний вимір своєї діяльності, який визначається сформованістю у випускників навичок працевлаштування (Paterson, 2017). Кар'єрні центри, діяльність яких спрямована на допомогу здобувачам освіти у переході від навчання до кар'єри, є одним із унікальних феноменів в структурі університетів та коледжів США (Vinson, Reardon & Bertoch, 2014). Основною функцією післяшкільної освіти є підготовка людей до задоволення потреб ринку праці, але існує не так багато досліджень щодо того, як здобувачі освіти орієнтуються при переході із закладів освіти в робоче середовище (Cai, 2013).

Метою дослідження є забезпечення поглибленого, концептуального розуміння призначення та сутності діяльності кар'єрних центрів в університетах США задля імплементації позитивного досвіду в практику українських закладів післяшкільної освіти в процесі створення сучасного інноваційного освітнього ландшафту. Дослідження діяльності кар'єрних центрів в університетах США в аспекті сприяння професійному самовизначенню майбутнього фахівця сприятимуть розробленню інноваційних стратегій модернізації вищої освіти в Україні, яка відображена в Законі України «Про вищу освіту» (2014), Законі України «Про освіту» (2017), Концепції розвитку освіти Україна на період 2015–2025 років, Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки.

Результати дослідження. Розумінню феномену кар'єрних центрів університетів США сприяють праці, у яких схарактеризовано особливості вищої освіти у США та управління нею (М. Братко, О. Заболотна, О. Зіноватна, Л. Кнодель, С. Калашнікова, І. Козубовська, І. Литовченко, Л. Сідун, О. Стойка, О. Тарасова, С. Федоренко, Н. Чорна, М. Шутова, П. Алтбач (P. Altbach), Дж. Т. Гатто (J. T. Gatto)); актуалізовано проблеми забезпечення якості вищої освіти в США (Н. Авшенюк, І. Козубовська); досліджено аспекти підготовки успішної людини в університетах США (О. І. Козьменко); проаналізовано теоретичні та практичні ас-

пекти професійного самовизначення особистості (Ф. Парсонс (F. Parsons), Ед. Л. Торндайк (Ed. L. Thorndike), Дж. Л. Холланд (J. L. Holland), В. Паттон (V. Patton), М. Макмен (M. McMahon) Н. Побірченко, Б. Федоришин); представлено теорії особистості: *гуманістичну* (аспект самоактуалізації особистості, розвитку її потенціалу та талантів — А. Маслоу (A. Maslow), К. Роджерс (C. Rogers), Г. Балл, М. Боришевський); *когнітивну* (аспект розвитку когнітивних здібностей особистості, впливу соціального оточення на цей процес — Л. Готфредсон (L. Gottfredson), Дж. Келлі (G. Kelly) та ін.); *психодинамічну* (аспект свідомого й підсвідомого в особистості, її досвіду — З. Фрейд (S. Freud), А. Адлер (A. Adler), К. Юнг (C. Jung)); *соціально-динамічна* (аспект зовнішніх детермінант поведінки особистості, психологічних підходів до побудови кар'єри на основі інтересів, історій, цілей — Р. Піві (R. V. Peavy), М. Савікас (M. Savickas)); розглянуто поліаспектну діяльність кар'єрних центрів в університетах США (Л. Ендрюарта та А. Гарві (L. Andrewartha & A. Harvey), А. Бредлі, М. Квіглі та К. Бейлі (A. Bradley, M. Quigley, & K. Bailey), К. М. Бразерідж та Д. Л. Пауер (C. M. Brotheridge & J. L. Power), Ф. Дей та К. Й. Крузвергара, (F. Dey & C. Y. Cruzvergara), Р. Геленс-Харт, Д. К. Лі та М. Го (R. Helens-Hart, J. K. Lee & M. Goh), Й. Онне Країнінг, Й. Шлезінгер, К. О'Ши та Д. Блессо (J. Onne Kraning, J. Schlesinger, C. O'Shea & J. Blesso), Р. Прайор та Д. Брайт (R. Pryor & J. Bright).

Нормативно-правову основу дослідження кар'єрних центрів університетів США складають документи, які регламентують функціонування системи вищої освіти США: Закон «Про вищу освіту» (1965 р.) (Higher Education Act (HEA)), Закон «Про можливості вищої освіти» (2008 р.) (The Higher Education Opportunity Act), законопроект «Про доступність освіти в коледжах» (2019 р.) (The College Affordability Act).

У США існує велика кількість різноманітних закладів вищої освіти, що дозволяє студентам обирати освітні програми, які найкраще відповідають їхнім інтересам та цілям. Кожен університет має значну автономію в розробці освітніх програм, що дозволяє їм швидко адаптуватися до змін на ринку праці. Диверсифікована система фінансування вищої освіти, яка включає як державне, так і приватне фінансування, дозволяє університетам інвестувати в розвиток інфраструктури, модернізувати служби підтримки здобувачів освіти, залучати найкращих викладачів та проводити наукові дослідження. Американські університети активно співпрацюють з бізнесом, що сприяє

розвитку інновацій, створенню нових робочих місць та підвищенню конкурентоспроможності американської економіки. Студенти мають широкі можливості для проходження стажування в провідних компаніях, що допомагає їм набутися практичного досвіду та знайти роботу після закінчення університету.

Університети в США традиційно приділяють велику увагу підготовці студентів до професійної діяльності, а їхні *кар'єрні центри* є одними з найкращих у світі. Випускники закладів вищої освіти США позиціонуються як висококваліфіковані фахівці, які відповідають сучасним трендам глобальної економіки та ринку праці. Вони є професійно мобільними, здатними успішно адаптуватися в умовах нестабільного, швидкозмінного світу; вільно орієнтуються в інформаційному просторі; гідно відповідають на життєві виклики; володіють чеснотами та якостями, які притаманні освіченим і відповідальним громадянам із широким світоглядом, які здатні зробити позитивний внесок у розвиток суспільства.

Кар'єрні центри в університетах США пройшли тривалу історію становлення і розвитку, модифікуючи палітру кар'єрних послуг. Вважається, що перші кар'єрні центри з'явилися у Європі в кінці XIX ст., а в США — на початку XX ст. (Herr, Rayman, & Garis, 1993). Зазвичай виокремлюють такі причини появи цих перших профорієнтаційних служб: бурхливе зростання промисловості, міграція людей із сільської місцевості до міст, проблема пошуку роботи, проблема добору найбільш «підходящих» людей уже з боку роботодавців. Теорія і практика кар'єрного консультування у США має найдовшу історію і є найбільш зрілою та розвинутою (Herr, 2001). Ф. Парсонсу (F. Parsons), автору книжки «Вибір професії: практичний посібник для вибору кар'єри» (Choosing a Vocation: A Practical Guide to Self-Analysis and Career Planning, 1908), приписують заслуги «батька профорієнтації», оскільки він активно досліджував питання кар'єри, професійного вибору, зайнятості. У 1901 році він заснував Будинок громадської служби для іммігрантів та молодих людей, які шукають роботу (Civic Service House for immigrants and young people seeking work). Пізніше він працював директором Інституту годувальників (Breadwinner Institute) у Бостоні, який у 1908 році трансформувався в Бюро професій (Vocation Bureau). Консультування з питань кар'єри були предметом дослідження Ед. Л. Торндайка (Ed. L. Thorndike), який, серед іншого, проводив дослідження про зв'язок між здібностями та професією, розробив ранні

тести IQ, які активно використовував для тестування військових армії США під час Першої світової війни. Теорія професійного вибору (The theory of vocational choice) Дж. Л. Холланда (J. L. Holland) є однією із найбільш широко досліджених і застосовуваних теорій розвитку кар'єри. На рубежі XIX–XX століть у США за допомоги студентам у плануванні кар'єри зазвичай відповідали викладачі університетів, які виконували роль наставників. Із часом робочі місця змінилися і виникла потреба у зміні філософії і практики процесу професійного консультування та працевлаштування.

Один із перших прототипів Центру працевлаштування (кар'єрного центру) було створено в 1919 році в Єльському університеті (Yale University) (Teal & Herrick, 1962). Персонал цього кар'єрного центру складався з професіоналів, які пройшли спеціальну підготовку з професійної орієнтації та працевлаштування. Методологія роботи кар'єрних центрів базувалася на теорії Ф. Парсона, яка передбачає, що успішному працевлаштуванню сприяє чітке розуміння себе, своїх нахилів, здібностей, інтересів, ресурсів, обмежень та інших якостей; знання вимог і умов успіху, переваг і недоліків, компенсацій, можливостей і перспектив у різних сферах діяльності; правдиві міркування про взаємозв'язок цих двох груп факторів.

Існуючі кар'єрні теорії систематизовані В. Паттоном (V. Patton) та М. Макменом (M. McMahon) у роботі «Кар'єрний розвиток і теорія систем: поєднання теорії та практики» (Career development and systems theory: Connecting theory and practice). Цю роботу можна розглядати як певну енциклопедію кар'єрних теорій, які систематизовані у п'ять груп: змістовні, процесуальні, змістовно-процесуальні, конструктивістські, теорії широкого пояснення (Patton, McMahon, 2014).

Професійні перспективи у XXI столітті менш помітні та передбачувані, ніж у XX столітті. Відсутні гарантії зайнятості, наявне безробіття, є потреба у готовності до зміни кар'єри упродовж життя. Тому діяльність кар'єрних служб в закладах вищої освіти стають все дедалі затребуванішими. Навички самоуправління кар'єрою можуть допомогти майбутнім фахівцям впоратися з негативними тенденціями на ринку праці та підвищити власну здатність до працевлаштування. Можливість та ймовірність отримати роботу залежать від багатьох факторів, включаючи ринок праці, фахові знання, м'які навички, соціальні зв'язки та якості особистості. Здатність до працевлаштування (employability) визначають як складне полі-

структурне утворення, яке включає знання, навички та здібності людини, необхідні для адекватного виконання різних завдань і обов'язків на робочому місці, а також її адаптивність до змін на ринку праці (De Vos, De Hauw & Van der Heijden, 2011, с. 439). Наявність в особистості здатності до працевлаштування може свідчити про високу ймовірність отримання роботи та успішного управління кар'єрою (Van der Heijde, Van der Heijde, 2006).

Дослідники кар'єри (Fugate et al., 2003) визначають здатність до працевлаштування у трьох вимірах: кар'єрна ідентичність, особиста адаптивність, соціальний і людський капітал. Кар'єрна ідентичність — це уявлення людини про себе у професійному контексті. Вона формується з досвідом і визначає наші майбутні кар'єрні рішення. Кар'єрна ідентичність відповідає на питання «ким я хочу бути у світі роботи?» і впливає на нашу професійну поведінку. Кар'єрна ідентичність — це динамічне уявлення, яке формується протягом життя й може змінюватися під впливом нового досвіду, цінностей та можливостей. На формування кар'єрної ідентичності впливають різні фактори: сімейне середовище, освіта, соціальні контакти, культурні особливості. Кар'єрна ідентичність тісно пов'язана з самооцінкою людини. Висока самооцінка дозволяє ставити амбітні цілі й вірити у власні сили, тоді як низька самооцінка може обмежувати вибір професійних шляхів. Кар'єрна ідентичність визначає не тільки вибір професії, але й подальший кар'єрний ріст. Люди, які чітко усвідомлюють свою кар'єрну ідентичність, швидше адаптуються до змін на ринку праці і досягають більших успіхів. Кар'єрна ідентичність відображає особистісні цінності людини. Другий вимір — особиста адаптивність — це здатність людини пристосовувати свою поведінку до змін у робочому середовищі. У сучасному бізнес-середовищі, що постійно змінюється, здатність адаптуватися стає однією із найцінніших якостей працівника. Особиста адаптивність — це не просто здатність пристосовуватися до нових умов, а й проактивний підхід до змін, готовність вчитися новому й розвиватися. Особиста адаптивність — це комплекс характеристик, які дозволяють людині гнучко реагувати на зміни в робочому середовищі: гнучкість мислення, емоційна стійкість, готовність до навчання, комунікабельність, креативність. Третій вимір — це соціальний та людський капітал, який включає в себе знання *як*, знання *чому* та знання *кого*. У сучасному динамічному світі роботи успіх залежить не тільки від знань та навичок, але й від здатності будувати міцні

стосунки та використовувати наявні можливості. Саме тому концепції соціального та людського капіталу набувають все більшої актуальності. Соціальний капітал — це сукупність наших соціальних зв'язків, мережа контактів, які можуть надати нам цінну інформацію, рекомендації та підтримку. Це наші друзі, родичі, однокурсники, викладачі, ментори та всі ті, з ким ми спілкуємося. Соціальний капітал — це підтримка, вбудована в соціальні мережі, яка може запропонувати інсайдерські знання про роботу, компанії та галузі. Соціальний капітал — це двері, які відкривають шлях до нових можливостей. Людський капітал — це особисті характеристики, такі як вік, освіта, досвід роботи та когнітивні здібності, які дозволяють людині відповідати очікуванням від роботи. Людський капітал — це сукупність наших знань, навичок, досвіду, особистих якостей, які роблять нас цінними співробітниками. Це те, що ми вкладаємо в себе через освіту, навчання, розвиток. Людський капітал — це наш інструмент для досягнення професійних цілей. Соціальний та людський капітал — це два важливі ресурси, які допомагають молодим фахівцям успішно стартувати в кар'єрі. Інвестуючи час і зусилля в розвиток цих ресурсів, значно збільшуються шанси на знаходження цікавої та перспективної роботи. Виміри кар'єрної ідентичності, особистої адаптивності, соціального та людського капіталу об'єднуються, щоб створити основу для працевлаштування, яка може бути прийнята в контексті навчання кар'єри у вищій освіті.

Саме на формування у майбутніх фахівців здатності до працевлаштування упродовж навчання у закладі вищої освіти спрямована системна робота кар'єрних центрів в університетах США. Мета роботи кар'єрних центрів полягає в допомозі студентам у прийнятті обґрунтованих рішень щодо своєї майбутньої кар'єри. Персонал центрів допомагає студентам усвідомити свої професійні інтереси, знайомить їх з інструментами для дослідження ринку праці. Збір інформації про різні професії допомагає майбутнім фахівцям визначити, яка кар'єра відповідає їхнім цінностям і бажанням.

Попередній аналіз джерельної бази дозволяє зробити висновок про зміну акцентів у діяльності кар'єрних центрів в університетах США упродовж XX — початку XXI ст. відповідно до запитів ринку праці від моделі працевлаштування (job placement) (1940–50-ті рр.) через модель планування кар'єри (career planning model) (1960–70-ті рр.) до моделі мережевої взаємодії або нетворкінгу (networking) (1980–90-ті рр.), яка на сучасному етапі розвит-

ку трансформується в модель зв'язків (liaison model) (Kretovics, Honaker, Kraning 1999). З роками діяльність кар'єрних служб еволюціонувала, пристосовуючись до мінливих економічних умов, різноманітного студентського контингенту, динамічних структур департаментів у справах студентів. Зі зміною цільових орієнтирів діяльності центрів кар'єри змінилася і роль консультанта з питань кар'єри / фахівця з кар'єрних послуг. Сьогодні кар'єрні центри в університетах США відіграють важливу роль у підготовці студентів до успішної кар'єри. Вони надають широкий спектр послуг, спрямованих на допомогу студентам у визначенні своїх професійних інтересів, розробці ефективних стратегій пошуку роботи та адаптації до вимог ринку праці.

На сайті кар'єрного центру Університету Каліфорнії в Сан-Дієго (University of California, San Diego) зазначено, що центр допомагає перетворити пристрась на ціль, закликає студентів розвивати свої навички, щоб стати краще підготовленими для знаходження ідеальної кар'єри, стажування та працевлаштування (Career Center US San Diego, 2024). Центр кар'єри та професійного розвитку Університету Південної Флориди акцентує на тому, що кар'єра — це процес, який потребує часу та підготовки (Center for Career & Professional Development in University of South Florida, 2024). Центр пропонує широкий перелік послуг, серед яких набір інструментів, які допомагають студентам у процесі самопізнання та самоусвідомлення, щоб визначити власні інтереси, цінності, навички. Рекомендує студентам, приймаючи рішення щодо своєї майбутньої кар'єри, скласти план дій щодо досягнення цієї мети, а також проводити відповідні дослідження та робити кроки до кожного семестру, щоб наблизитися до своїх цілей, беручи участь в благодійних проектах, роботі клубів та асоціацій, підробітку, стажуванні, інформаційних співбесідах, семінарах з кар'єри. Центр підбирає пропозиції щодо проходження практики та стажування з прицілом на подальше працевлаштування, співпрацюючи з роботодавцями. Окрім цього, університетський центр кар'єри часто проводить ярмарки вакансій, мережеві зустрічі та подібні заходи професійного розвитку. Центр успішної кар'єри (The Mignone Center for Career Success) Гарвардського університету (Harvard University) (The Mignone Center for Career Success Harvard University, 2024) пропонує широкий перелік послуг, які згруповані у такі рубрики: «Створення кар'єрних навичок», «Відкрийте для себе кар'єрні шляхи», «Поговоріть з радником». Цікаво, що в рубриці «Створення кар'єрних нави-

чок» є підпункт «ІІІ для професійного розвитку та дослідження». На думку фахівців кар'єрного центру, ІІІ відкриває захоплюючі можливості для підвищення продуктивності та генерації ідей. Однак офіс кар'єрного центру наголошує, що він долучається до підтримки університетом відповідального експериментування з генеративними інструментами ІІІ (Guidelines for Using ChatGPT and other Generative AI tools at Harvard) (Harvard University, 2024) та дає певні корисні рекомендації щодо роботи з ІІІ в напрямку кар'єрного розвитку. У Стенфордському університеті (Stanford University) аспектами кар'єрного розвитку студентів займається центр «CareerEd» (CareerEd Stanford University, 2024), який запрошує до співпраці, коли «вивчаєте варіанти кар'єри, шукаєте роботу чи стажування, спілкуєтеся з випускниками та роботодавцями або змінюєте професію». Запропонована «CareerEd» система розвитку кар'єри дає змогу зрозуміти, де здобувач освіти (клієнт центру) перебуває на шляху розвитку кар'єри, визначити, що його мотивує, і робити наступні кроки зі знанням і впевненістю. Вона складається з трьох компонентів: *Відкривай для себе* — *Застосовуй* — *Набирайся досвіду* (*Discover — Apply — Experience*).

Звертаючись до здобувачів освіти, працівники кар'єрного центру надихають їх на продуктивну діяльність. *«Відкривай для себе (Discover):* Пізнай себе та навколишній світ. Досліджуйте сфери кар'єри, щоб дізнатися, що допоможе вам процвітати. Визначте та обміркуйте свою особистість, навички, інтереси та цінності. Дізнайтеся, що є значущим для вас на основі ваших пересічних ідентичностей. *Застосовуй (Apply):* Пов'яжіть те, що ви дізналися про себе, зі значущими можливостями у сферах кар'єри, які вас цікавлять, формулюючи свої знання, навички та інтереси в письмовому, усному та цифровому форматах. Вчіться в інших, шукайте та застосовуйте можливості, які відповідають вашій особистості та цінностям. *Набирайся досвіду (Experience):* Скористайтеся можливостями — роботами, стажуваннями, курсами, волонтерством тощо — які відповідають вашій особистості, навичкам, інтересам і цінностям. Навчіться орієнтуватися в різноманітних робочих культурах і продовжуйте вдосконалювати свої самосвідомість і мету» (CareerEd Stanford University, 2024).

Дослідження наукових джерел та сайтів кар'єрних центрів університетів США дозволяє зробити висновок, що до основних функцій кар'єрних центрів можна віднести такі:

— *профорієнтація* (проведення тестів і опи-

тувань для визначення інтересів, здібностей та цінностей студентів; консультації з питань вибору майбутньої професії та розробки кар'єрних планів; організація семінарів і тренінгів з розвитку кар'єрних навичок);

— *пошук роботи* (створення бази даних вакансій; організація ярмарків вакансій та зустрічей зі представниками компаній; надання допомоги у складанні резюме та супровідних листів; підготовка до співбесід);

— *підтримка випускників* (надання консультацій щодо кар'єрного зростання; організація мережеских заходів для випускників; сприяння у створенні професійних спільнот).

Типові послуги кар'єрних центрів: *індивідуальні консультації* (фахівці центру надають персоналізовані консультації з різних аспектів кар'єрного розвитку); *тренінги* (проводяться тренінги з таких тем, як написання резюме, підготовка до співбесід, ефективна комунікація, розвиток лідерських якостей тощо); *ярмарки вакансій* (організуються заходи, на яких студенти можуть познайомитися з потенційними роботодавцями та отримати інформацію про відкриті вакансії); *партнерство з роботодавцями* (кар'єрні центри активно співпрацюють з різними компаніями для створення баз стажувань, практик та інших можливостей для студентів); *онлайн-ресурси* (багато кар'єрних центрів мають власні вебсайти та онлайн-платформи, де студенти можуть знайти корисні матеріали, тести, бази даних вакансій та інші ресурси).

Проведене дослідження уможливило висновки щодо таких засад функціонування кар'єрних центрів в університетах США: *індивідуальний підхід* (студенти отримують персоналізовану підтримку в залежності від своїх потреб та цілей); *партнерство з роботодавцями* (кар'єрні центри активно співпрацюють з компаніями, організовуючи стажування, практики та ярмарки вакансій); *використання сучасних технологій* (багато кар'єрних центрів використовують онлайн-платформи для надання послуг студентам, а також для збору та аналізу даних про ринок праці; практикують ІІІ); *постійний розвиток* (кар'єрні центри постійно адаптуються до змін на ринку праці та розробляють нові програми та послуги).

Шукаючи відповідь на запитання «чому кар'єрні центри такі важливі?», ми прийшли до висновку, що вони *сприяють успішній кар'єрі* (завдяки допомозі кар'єрних центрів студенти можуть швидше знайти роботу за фахом та будувати успішну кар'єру); *зменшують тривожність та невизначеність щодо майбутнього*

(кар'єрні центри надають студентам необхідну інформацію та підтримку, що допомагає зменшити тривогу щодо вибору професії та пошуку роботи); *сприяють розвитку університету* (ефективна робота кар'єрних центрів підвищує репутацію університету серед роботодавців і випускників).

Висновок. Суспільство в США високо цінує професійний розвиток, тому університети надають всі можливості для підготовки студентів до кар'єри. Кар'єрні центри в американ-

ських університетах — це невід'ємна частина освітнього процесу, яка допомагає студентам успішно інтегруватися на ринок праці. Вони надають широкий спектр послуг, починаючи від профорієнтації та закінчуючи працевлаштуванням. Вивчення досвіду американських кар'єрних центрів може бути корисним для українських університетів, які прагнуть покращити якість підготовки своїх випускників і допомогти їм успішно інтегруватися на ринок праці.

ДЖЕРЕЛА

1. Братко М. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика: монографія. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. 424 с.
2. Cai, Y. (2013). Graduate Employability: A conceptual framework for understanding employers' perceptions. *Higher Education*, 65, 457–469. <https://doi:10.1007/s10734-012-9556-x>
3. De Vos, A., De Hauw, S., & Van der Heijden, B., I.J.M. (2011). Competency Development and Career Success. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 438–447. <https://doi:10.1016/j.jvb.2011.05.010>
4. Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational behavior*, 65(1), 14–38. <https://doi:10.1016/j.jvb.2007.06.003>
5. Herr, E. L. (2001). Career Development and Its Practice: A historical perspective. *Career Development Quarterly*, 49(3), 196–211.
6. Herr, E. L., Rayman, J. R., & Garis, J. (1993). Handbook for the College and University Career Center.
7. Holland, J. L. (1992). Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. 211 p.
8. Kretovics, M. A., Honaker, S., Kraning, J. (1999). Career Centers: Changing needs require changing paradigms. *Colorado State University Journal of Student Affairs Volume VIII*, 8, 77.
9. Parsons, F. (1909). Choosing a Vocation. Houghton Mifflin, Boston, New York, MA. 165 p.
10. Paterson, R. (2017). 'Because sometimes your failure can also teach you certain skills': Lecturer and student perceptions of employability skills at a transnational university. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 241–271. <https://doi:10.17583/qre.2017.2583>
11. Patton, W., McMahon, M. (2014). Career Development and Systems Theory: Connecting theory and practice (3rd ed). Sense Publishers, 476 p.
12. Teal, H. & Herrick, A. (1962). The Fundamentals of College Placement. Bethlehem, P A: College Placement Council.
13. Thorndike, E. L. (1913). *An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements*. Teacher's College, Columbia University.
14. Thorndike, E. L. (1926). The Measurement of Intelligence. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York.
15. Van der Heijde, C., & Van der Heijde, B. I. J. M. (2006). A Competence-Based and Multidimensional Operationalization and Measurement of Employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449–476. <https://doi:10.1002/hrm.20119>
16. Vinson, B.M., Reardon, R.C., & Bertoch, S.C. (2014). Career Services at Colleges and Universities: A 30-Year Replication Study. *Journal of College Student Development* 55(2), 203–207. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0018>
17. CareerEd Stanford University. Link: <https://careered.stanford.edu/>
18. Center for Career & Professional Development in University of South Florida. Link: <https://career.ucsd.edu/>
19. Center for Career & Professional Development University of South Florida. Link: <https://www.usf.edu/career-services>
20. Harvard University. Link: <https://harvard.edu/>
21. The Mignone Center for Career Success Harvard University. Link: <https://careerservices.fas.harvard.edu/>

REFERENCES

1. Bratko, M. (2017). Upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu fakhivtsiv vosvitnomu seredovyshchi universytetskoho koledzhu: teoriia i praktyka [Management of Professional Training in the Educational Environment of Auniversity College: Theory and practice]. Monohraf, Kamianets-Podilskyi: «Aksioma», 424 p. [in Ukrainian].
2. Cai, Y. (2013). Graduate Employability: A conceptual framework for understanding employers' perceptions. *Higher Education*, 65, 457–469 [in English].
<https://doi.org/10.1007/s10734-012-9556-x>
3. De Vos, A., De Hauw, S., & Van der Heijden, B., I. J. M. (2011). Competency Development and Career Success. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 438–447 [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.010>
4. Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14–38 [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.06.003>
5. Herr, E. L. (2001). Career Development and Its Practice: A historical perspective. *Career Development Quarterly*, 49(3), 196–211 [in English].
6. Herr, E. L., Rayman, J. R., & Garis, J. (1993). Handbook for the College and University Career Center [in English].
7. Holland, J. L. (1992). Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 211 p. [in English].
8. Kretovics, M. A., Honaker, S., Kraning, J. (1999). Career Centers: Changing needs require changing paradigms. *Colorado State University Journal of Student Affairs Volume VIII*, 8, 77 [in English].
9. Parsons, F. (1909). Choosing a Vocation. Houghton Mifflin, Boston, New York, MA. 165 p. [in English].
10. Paterson, R. (2017). 'Because sometimes your failure can also teach you certain skills': Lecturer and student perceptions of employability skills at a transnational university. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 241–271 [in English].
Link: <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2583>
11. Patton, W., McMahon, M. (2014). Career Development and Systems Theory: Connecting theory and practice (3rd ed). Sense Publishers, 476 p. [in English].
12. Teal, H. & Herrick, A. (1962). The Fundamentals of College Placement. Bethlehem, P A: College Placement Council [in English].
13. Thorndike, E. L. (1913). *An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements*. Teacher's College, Columbia University [in English].
14. Thorndike, E. L. (1926). The Measurement of Intelligence. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York [in English].
15. Van der Heijde, C., & Van der Heijde, B.I.J.M. (2006). A Competence-Based and Multidimensional Operationalization and Measurement of Employability. *Human Resource Management*, 45 (3), 449–476 [in English].
<https://doi.org/10.1002/hrm.20119>
16. Vinson, B. M., Reardon, R. C., & Bertoch, S. C. (2014). Career Services at Colleges and Universities: A 30-Year Replication Study. *Journal of College Student Development* 55(2), 203–207 [in English].
<https://doi.org/10.1353/csd.2014.0018>
17. CareerEd Stanford University. [in English].
<https://careered.stanford.edu/>
18. Center for Career & Professional Development in University of South Florida. [in English].
<https://career.ucsd.edu/>
19. Center for Career & Professional Development University of South Florida. [in English].
<https://www.usf.edu/career-services>
20. Harvard University. [in English].
<https://harvard.edu/>
21. The Mignone Center for Career Success Harvard University. [in English].
<https://careerservices.fas.harvard.edu/>

Bratko M., Shkurat R.

CAREER CENTERS AT US UNIVERSITIES: PHENOMENON, PRINCIPLES OF FUNCTIONING

The article presents the results of a study of the phenomenon of career centers at US universities, which focuses on the current directions of their activities, the characteristics of historical employment models, which involve a higher education institution – a university. The article analyses the fundamental differences and convergences between these models, identifies the main ways of interaction between the stakeholders in employment: educational institution, students and employers. The essence of professional self-determination as a component of personal and professional development is briefly studied. The analysis concludes that the emphasis in the activities of career centers at US universities has changed from the job placement model (1940–50) through the career planning model (1960–70) to the networking model (1980–90), which at the present stage of development is transforming into a liaison model. The conclusion is drawn about the main functions of career centers of US universities (career guidance; job search; graduate support); typical services (individual consultations, trainings, job fairs, partnership with employers, online resources) and basic principles of functioning (individual approach; partnership with employers; use of modern technologies; continuous development). The purpose of the analysis is to provide an in-depth, conceptual understanding of the purpose and essence of the activities of career centers at US universities in order to implement positive experience in the practice of domestic post-secondary education institutions in the process of creating a modern innovative educational landscape. Despite certain successes of Ukrainian higher education institutions in cooperation with employers, the problem of graduate employment remains relevant and requires modern approaches, investments, student engagement, and partnership-based stakeholder interaction. The transformation processes in higher education in Ukraine, which take place in extreme conditions, require dynamism, innovation, responsibility, ethics, fairness, and scientific validity.

Keywords: *higher education in the United States, university, career centers, professional self-determination of the individual.*

*Стаття надійшла до редакції: 08.10.2024 р.
Прийнято до друку: 22.10.2024 р.*

Леонтьєва І.,

доцентка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидатка педагогічних наук,
м. Київ, Україна
i.leontieva@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-8084-1912

ЕКОСИСТЕМА ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ЗМІН: МОДЕЛІ ТА СТРАТЕГІЇ

У статті розглянуто сучасний стан і виклики, з якими стикається вища педагогічна освіта у світі та в Україні в умовах глобальних змін, що були прискорені пандемією COVID-19. Аналіз показує, що криза загострила проблеми нерівності в освіті, освітніх розривів і втрати навичок, особливо серед незахищених груп населення, а також вплинула на психічне здоров'я здобувачів освіти та викладачів. Авторка стверджує, що повернення до звичних освітніх моделей без урахування набутих під час кризи трансформаційних можливостей було б марним, оскільки сучасні реалії вимагають перегляду підходів до освіти. Стаття ґрунтується на світовому досвіді трансформації освітніх систем, акцентуючи увагу на розвитку екосистемного підходу, який враховує цілісність і гнучкість навчальних моделей, адаптацію їх до суспільних та економічних потреб, а також інтеграцію технологій. Представлено огляд ключових концепцій та стратегій формування освітніх екосистем, які ґрунтуються на принципах інклюзивності, персоналізації та співпраці, таких як моделі гібридного навчання, розвиток життєвих навичок, інклюзія та мережеві спільноти практики. Зроблено висновок про те, що вища педагогічна освіта має підготувати майбутніх фахівців із багатим інструментарієм знань, умінь, навичок, ідей, щоб мати можливість досягти успіху в професійній діяльності й житті. Зростання освітніх екосистем, які об'єднують різних провайдерів у різних комбінаціях для створення нових можливостей для навчання, може бути відповіддю на сучасні виклики й глобальні зміни у світі. Попри природний опір освітніх систем до змін ми можемо йти цим шляхом, можемо запропонувати концепцію екосистеми вищої педагогічної освіти для національного діалогу.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, екосистема освіти, екосистема вищої педагогічної освіти, модель екосистеми освіти, трансформація вищої педагогічної освіти.

© Леонтьєва І., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Вступ. У 2021 році світові системи освіти почали виходити з глобальної пандемії, яка спричинила найгіршу кризу в освіті за століття (World Bank, 2021). Незважаючи на те, що у короткостроковій перспективі COVID-19 відкрив нові можливості й способи навчання для деяких здобувачів освіти, їхніх сімей та освітян, в довгостроковій перспективі наслідки цієї паузи для суспільства, економіки й окремих осіб будуть відчутними ще довгі роки (McKinsey, 2021). Йдеться не лише про поглиблення нерівності, яка вже існувала в освіті й значно прискорилося, не лише про збільшення освітніх розривів й втрат, а іноді й призупинення прогресу чи повернення назад, не лише про те, що психічне здоров'я та благополуччя багатьох людей постраждало під час кризи, а травма

та невизначеність були поширеними переживаннями (UNICEF, 2021), виявилось, що повертатися до старого звичного світу, звичних його моделей доволі складно й безглуздо: «<...> Якщо ми підемо цим шляхом, це буде марна трата цього глибокого трансформаційного досвіду, який підкинуло нам життя» (Vishal Talreja, 2020). Варто зауважити, що пандемія, безсумнівно, сколихнула освітні системи, але виклики, які вона підсвітила, й креативні рішення, які виникли для їх вирішення, не були новими чи унікальними. Заклики до переосмислення й трансформації навчання й освіти лунали протягом багатьох років [7]. Зокрема, директор Директорату освіти та компетентностей (ОЕСР) Андреас Шляйхер (Andreas Schleicher) зазначав: «Між освітніми системами, які подолають

кризу та рухатимуться вперед, і тими, які цього не зроблять, є ключова відмінність. І це різниця між тими освітніми системами, які відчувають загрозу через альтернативні способи мислення, і тими, які відкриті для світу та готові вчитися у світових освітніх лідерів і разом з ними» [Там само]. Щоб переосмислити навчання — сталей масштабне — освітні системи, в яких воно відбувається, потрібно не просто реформувати, а трансформувати, не просто вдосконалити, а перепроєктувати [5]. Чимало світових систем освіти перебувають у процесі безперервного реформування, в якому докладаються зусилля для підвищення ефективності, якості, результативності, доступності тощо, але які значною мірою зберігають існуючу систему та цілі: «Освітні системи дають ті результати, задля яких вони створені» (Education Reimagined, 2020). Якщо освітні системи прагнуть адаптуватися до нових реалій, викликів і можливостей, що постають перед молоддю та суспільством, третім горизонтом у новому, невизначеному майбутньому світу BANI, — потрібна трансформація.

Метою статті є спроба дослідити світовий досвід трансформації освітніх систем, виявити основні стратегії й моделі розвитку освіти як екосистеми, окреслити вектори розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та визначити головні важелі та точки впливу на її екосистемну трансформацію. Вирішенню окресленої мети сприятиме виконання низки **завдань**: розгляд наукового тезаурусу проблеми, представленого поняттями «освітня екосистема», «екосистема вищої педагогічної освіти», «стратегії і моделі розвитку освітньої екосистеми»; огляд та узагальнення досліджень, які презентують світовий досвід розбудови освітніх екосистем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У доковідну еру парадигмою державної освітньої політики було «покращення освіти». У розвинутих освітніх системах, яким часто віддають належне міжнародні освітні експерти (Республіка Сінгапур, Естонська Республіка, Канада, Республіка Фінляндія, Шанхай (КНР)), увага приділялася підвищенню рівня інновацій, автономії та децентралізації закладів освіти, диджиталізації освітнього процесу тощо. Однак, попри те, що з'явилася ціла низка інноваційних моделей і практик навчання для задоволення потреб нашого часу, в деяких випадках ширші наслідки полягали у збільшенні фрагментації системи та закріпленні структурної нерівності [6]. Щоб протидіяти цьому, деякі системи також приділяли увагу пріоритизації політики лідерства, інтеграції освіти та охорони здоров'я, зосереджувалися на справедливості, гідності та інклю-

зії тощо. Однак виклики до державної політики зросли, а не зменшилися. Міжнародно це визнається низкою агентств, які працюють над трансформацією освіти, включаючи тепер ОЕСР із її проектом «Освіта 2030» [Там само]. Цей контекстуальний фон був визнаний ООН на першому саміті з питань перетворення освіти, який відбувся в Нью-Йорку у вересні 2023 року. Уперше нації об'єдналися, визнаючи, що глобальні зміни у світі потребують таких самих глобальних змін і в освіті. Бруклінський інститут, спираючись на свої звіти 2015–2019 років, дослідив, як можуть виглядати альтернативні шляхи, практики та ініціативи для зміни освітнього ландшафту [10; 12]. Важливі зміни мають стосуватися трьох аспектів: по-перше, трансформація досвіду навчання та викладання, по-друге, трансформація способів оцінювання та визнання результатів навчання, однак критично важливим є третій аспект — диверсифікація людей і місць, де відбувається навчання й розумне використання технологій і даних [Там само]. Тобто територія екосистем. Наразі ведеться активний пошук нових способів навчання, контекстуалізованих під місцеві потреби та здоровий глузд, нових організаційних форм, які будуть адаптуватися до соціальної реальності.

Вища педагогічна освіта в Україні є ще однією складною соціальною системою, яка теж перебуває в стані реформування. За останні роки було прийнято цілу низку державних документів задля покращення освітньої галузі й вивіщення якості освіти. Зокрема, у 2022 році було прийнято «Стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки», очікуваним результатом реалізації якої має стати створення сучасної ефективної системи вищої освіти, яка задовольняє потреби громадян, економіки та суспільства, має гідну репутацію та є конкурентоспроможною на внутрішньому та світовому ринках освітніх послуг. Для цього було окреслено 5 стратегічних цілей її реформування.

1. Ефективність управління в системі вищої освіти.
2. Довіра громадян, держави та бізнесу до освітньої, наукової, інноваційної діяльності закладів вищої освіти.
3. Забезпечення якісної освітньо-наукової діяльності, конкурентоспроможної вищої освіти, яка є доступною для різних груп населення.
4. Інтернаціоналізація вищої освіти України.
5. Привабливість закладів вищої освіти для навчання та академічної кар'єри.

Перший звіт про хід їх реалізації вже було оприлюднено на сайті Міністерства освіти і науки України. Аналіз обох документів показав, що пе-

ред системою вищої освіти України стоять такі самі виклики й завдання, що й в інших країнах. Реалізація трансформацій, в тому числі й системи вищої педагогічної освіти, відбуватиметься послідовно в три етапи, починаючи з впровадження необхідного нормативно-правового забезпечення, поступово запроваджуючи нові форми, види, стандарти освіти, інноваційні технології, її інформатизацію та диджиталізацію з акцентом на утвердження української національної та громадянської ідентичності у сфері освіти. Головним завданням третього етапу визнано необхідність розширення зв'язків освіти з наукою та бізнесом, більш глибока інтеграція у світовий освітньо-науковий простір, інтернаціоналізація та гуманізація вищої освіти, створення підґрунтя для її подальшого розвитку [2]. Таким чином, увага буде зосереджена на середньо- та довгострокових трансформаціях, які будуть реалізовуватися одночасно на трьох рівнях — макро-, мізо- і мікро. Серед визначених найбільш важливих векторів розвитку вищої педагогічної освіти (Чернов, Конопляник, Пришупа, 2023) є: інтеграція у європейський і світовий простір з урахуванням національних інтересів; покращення системи управління освітою та забезпечення автономії педагогічним ЗВО; забезпечення відкритості та доступності вищої педагогічної освіти; забезпечення професійного розвитку науково-педагогічних працівників; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом усього життя; запровадження нових форм освіти (дуальної, змішаної, дистанційної); інформатизація та диджиталізація освіти; запровадження інноваційних технологій [3]. Однак чи приведуть ці кроки нас до трансформації існуючої системи вищої педагогічної освіти? Закони, нормативні акти, структури та інституції, на яких зосереджуються освітні реформатори, є лише верхівкою айсберга. Набагато більша частина, що лежить під поверхнею, стосується інтересів, переконань, мотивацій і страхів тих, хто залучений (OECD, 2020) [9].

Виклад основного матеріалу. Системи освіти за своєю суттю є складними, тісно пов'язаними й взаємозалежними з іншими системами: громада, сім'я, бізнес, економіка, політика. Часто навіть порівняно невеликі зміни важко здійснити. Завдяки роботі американської дослідниці Донелли Медоуз (Donella Meadows, 1999), піонерки у галузі системної динаміки, ми знаємо, що такі складні соціальні системи, як освіта, мають природну здатність адаптуватися до незначних змін, формально пристосовуючись до них на поверхневому рівні й тим самим не допускаючи фундаментальних змін: «Тран-

сформація вимагає глибокої роботи в системі. Це глибоко людське завдання. Це вимагає розуміння сил, що знаходяться в основі систем освіти, щоб назвати та кинути виклик тим, які змушують системи чинити опір змінам, незважаючи на часті, добре сплановані та забезпечені ресурсами спроби їх реалізувати» [8]. Досліджуючи найбільш і найменш ефективні види втручання в будь-яку систему, дослідниця виявила, що їх трансформаційне перетворення тісно пов'язане з такими елементами системи, як цілі, правила чи методи, виокремивши 12 головних важелів впливу для її трансформації.

- Параметри (потрібно змінити інфраструктуру, показники, матеріали / ресурси)
 - Через зміну вимірюваних параметрів
 - Через зміну рівнів ресурсів
 - Через зміну потоків ресурсів
- Зворотний зв'язок (потрібно змінити інтеракції всередині системи)
 - Через зміну швидкості циклів зворотного зв'язку
 - Через зміну циклів негативного зв'язку
 - Через зміну циклів позитивного зв'язку
- Дизайн (потрібно змінити владу та структуру / мережу)
 - Через зміну доступу до інформації
 - Через зміну правил, що керують системою
 - Через зміну сил, що створюють систему
- Призначення (потрібно змінити цілі, переконання, цінності, що слугують орієнтирами системи)
 - Через зміну цілей
 - Через зміну суспільного мислення
 - Через формування здатності виходити за межі парадигми [8].

Зауважимо, що Медоуз уявляла ці аспекти як точки прикладання сил на величезному плечі важеля, здатного зрушити систему з місця. Як і в будь-якому важелі тут є слабше та сильніше місце впливу. На думку дослідниці, найлегше трансформаційні процеси в системі запускаються через зміну цілей, мислення та парадигми, а найскладніше — коли зміни носять технічний характер й стосуються інфраструктури, ресурсів й вимірюваних індикаторів. Річ у тім, що системи освіти складаються з живих людей і є щоденним динамічним продуктом їх мотивацій, ідей, зусиль, зв'язків, дій чи бездіяльності. Тому трансформація системи освіти потребує не лише реформ, а системних змін. Потрібно змінювати ширшу екосистему, де живуть і навчаються, працюють і відпочивають усі її учасники. Для досягнення успіху в трансформації освіти важливим є системне мислення й колективне керівництво [1].

Варто зазначити, що у 2022 році було презентовано звіт про результати тривалого міжнародного дослідження «A New Education Story: three drivers to transform education systems», автори якого взяли за основу теорію системної динаміки Медоуз та які саме дослідили рушійні сили, здатні спрямовувати лідерів, спонсорів і осіб, які приймають рішення, туди, де вони здатні достатньо глибоко втручатися в системи освіти, щоб викликати фундаментальні та тривалі зміни [5]. Науковці не лише окреслили ці драйвери та необхідні дії акторів, але й дослідили, як вони працюють разом і окремо, щоб здійснити трансформацію системи освіти, визначили точки високого впливу (points of high leverage and deep impact), презентували історії трансформації у реальному світі.

Розглянемо детальніше методологію дослідження, оскільки, на нашу думку, її можна взяти за основу для дослідження екосистеми вищої педагогічної освіти в Україні у майбутньому. Очолювана мультидисциплінарною міжнародною командою робота розпочалася з горизонтального сканування прикладів освітніх ініціа-

тив у Латинській Америці, Африці, Індії та Азії, освітні системи яких демонстрували ознаки екосистеми (Леонтьєва, 2023, 2024). Цей набір критеріїв стосувався двох аспектів.

1. Екосистемні цілі ініціатив, заснованих на цінностях (вважають процвітання ключовим результатом навчання; мають рівність як ключовий фокус і бажаний результат; мають агентність учня в їх серці; прагнуть підтримати учнів у скрутних ситуаціях і одночасно вирішити виклики XXI століття, такі, як регенеративна економіка).

2. Екосистемні способи роботи (мають різноманітних постачальників навчальних послуг, що включають формальні та неформальні навчальні заклади, традиційних та нових учасників; впроваджують інноваційні підходи до навчальних програм, оцінювання та педагогіки; активізують і обмінюються навчальними ресурсами з різних джерел у новий спосіб; диверсифікують шляхи та можливості для учнів будь-якого віку; демонструють участь у лідерстві).

У результаті було відібрано 11 випадків (табл. 1).

Таблиця 1

Region	Освітня екосистема, провідна організація	Основний фокус
Південна Азія	Соціальний підприємець, Індонезія	Соціально-емоційне навчання, підприємливість, виховання характеру
Південна Азія	Дружба, Бангладеш	Розширення прав, можливостей і захист людини
Південна Азія	Уряд Делі	Загальнодержавна справедлива освіта та всебічний розвиток
Південна Азія	Життєві навички	Життєві навички та соціально-емоційне навчання
Африка	Університет Венда (АІМЕ партнерство)	Життєві навички та розширення доступу до вищої освіти
Африка	Університет Кеплера	Нові шляхи роботи через вищу освіту
Африка	Фонд Якобса	Цілісний розвиток дитини
Латинська Америка	Центр Лемана	Рівна освіта для всіх
Латинська Америка	Enseña Perú (Efecto Ancash)	Цілісний розвиток, свобода волі та розширення прав студентів
Латинська Америка	Фонд Mi Sangre	Розбудова миру та молодіжне лідерство
Латинська Америка	Фонд ТААР	Розбудова миру та соціально-емоційне навчання

Джерело: *Exploring Local Learning Ecosystems In The Global South: Pathways to thriving for every child*

У ще одному звіті «Розвиток місцевих екосистем навчання в Катарі для сприяння справедливості, інклюзії та соціальної згуртованості» (2021) представлено результати дослідження Розі Клейтон (Rosie Clayton) на замовлення

WISE щодо поширення цифрових інструментів і технологій, які дають змогу гібридного навчання, а також значного зростання рівного навчання через соціальні платформи та створення нових онлайн-спільнот для професійного нав-

чання та обміну знаннями [11]. Таким чином, розглянуті звіти з досліджень освітніх екосистем дозволяють виокремити такі три їх типи:

- екосистеми обміну знаннями, що діють на глобальному або національному рівні;
- інноваційні екосистеми, що діють на міському або юрисдикційному рівні;
- навчальні екосистеми, що діють на міському або місцевому рівні.

Узагальнюючи представлені дані, можемо виокремити три основні моделі для розвитку освітньої екосистеми (в тому числі й вищої педагогічної освіти в Україні).

1. Модель екосистеми гібридного навчання. Така модель дозволяє поєднати онлайн-освіту та традиційні форми, надати студентам гнучкий графік і доступ до різноманітних ресурсів.

2. Модель навчальної екосистеми, орієнтованої на розвиток життєвих навичок (skills-based learning). Створення екосистеми за такою моделлю потребує партнерства з приватним сектором для забезпечення студентства актуальними навичками.

3. Модель екосистеми з інклюзивним освітнім простором та мікрошколами. Така модель екосистеми передбачає наявність малих освітніх структур з обмеженим числом студентів й дозволяє забезпечити персоналізоване навчання з урахуванням особливих потреб і запитів студентів. Також така модель дозволить інтегрувати студентів з різним рівнем підготовки й специфічними освітніми потребами в освітній процес.

Отже, окреслимо основні стратегії розбудови екосистеми вищої освіти.

1. Розвиток партнерства між університетами, державними установами та громадськими організаціями. Дослідження WISE підкреслює важливість колаборацій, що включають урядові та громадські організації. Такі партнерства можуть сприяти спільному розробленню освітніх програм та фінансуванню інноваційних проектів, які забезпечують різноманітні можливості для студентів. Наприклад, стратегічні альянси з місцевими органами влади та приватним сектором можуть надати додаткові ресурси та стажування для студентів педагогічних спеціальностей.

2. Інтеграція технологій для персоналізації навчання. Одним із ключових елементів для підтримки адаптивної освітньої екосистеми є цифровізація навчального процесу. В Україні доцільно впроваджувати цифрові інструменти, такі як платформи для обміну знаннями, цифрові значки для сертифікації навичок та VR/AR-технології для інтерактивного навчання. Така технологічна інфраструктура дозволить

студентам відстежувати прогрес, отримувати практичний досвід та краще підготуватися до професійної діяльності.

3. Розвиток мережевої взаємодії та спільнот практиків і практики. Інтеграція спільнот практики, яка згадується в рекомендаціях Клейтон, сприяє формуванню мережевої взаємодії між педагогами, дослідниками та студентами. Це може бути реалізовано через створення тематичних груп, які об'єднують викладачів та студентів для обговорення актуальних питань, обміну досвідом і спільної розробки навчальних проектів. У контексті України це може бути впроваджено через організацію відкритих семінарів, конференцій і вебінарів з акцентом на інновації в освіті та підтримку студентської наукової діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вища педагогічна освіта має підготувати майбутніх фахівців із багатим інструментарієм знань, умінь, навичок, ідей, щоб мати можливість досягти успіху у професійній діяльності й житті. Зростання освітніх екосистем, які об'єднують різних провайдерів у різних комбінаціях для створення нових можливостей для навчання, може бути відповіддю на сучасні виклики й глобальні зміни у світі. Попри природний опір освітніх систем до змін ми можемо йти цим шляхом, можемо запропонувати концепцію екосистеми вищої педагогічної освіти для національного діалогу. Щоб «перескочити», за виразом Інституту Брукінга (Brookings Institution), з системи в екосистему можемо скористатися їхніми пропозиціями щодо трансформаційних освітніх політик: провести національний саміт екосистем навчання; сформулювати та чітко окреслити бачення й масштаб екосистеми вищої педагогічної освіти; розробити та підтримувати інформаційні кампанії про переваги освітніх екосистем та важливість залучення громади; замовити дослідження, пілотні програми або невеликі ініціативи для перевірки ефективності освітніх екосистем в конкретних контекстах; створити національну комісію чи робочу групу для розроблення механізмів залучення ключових провайдерів до розроблення, впровадження й оцінки політики екосистеми вищої педагогічної освіти; запровадити нові «права здобувачів освіти»; підвищити актуальність, цінність і якість неформального навчання; інвестувати в професійний розвиток педагогів; інвестувати в спеціальну операційну інфраструктуру екосистеми вищої педагогічної освіти з новими ролями й функціями її учасників; запланувати сталий розвиток екосистеми.

ДЖЕРЕЛА

1. Ланка, якої бракує: розвиток колективного керівництва для трансформації сфери освіти. 2024. URL: <http://surl.li/lhobww> Дата звернення: 12.09.2024р.
2. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Міністерстві освіти і науки України. 2022. URL: <http://surl.li/fqtsdy> Дата звернення: 03.10.2024р.
3. Чернов М. М., Конопляник Л. М., Пришупа Ю. Ю. Педагогічна вища освіта України 2022–2026 рр.: вектори розвитку. *Академічні візії*. 2023. № 15. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/110> Дата звернення: 30.09.2024р.
4. Філософія людей Dream a Dream: створення робочої культури, побудованої на засадах гідності, справедливості та залучення. URL: <http://surl.li/qfhztt> Дата звернення: 05.09.2024р.
5. *A New Education Story. Three drivers to transform education system*. (2022). URL: <http://surl.li/trrwov> Дата звернення: 22.09.2024р.
6. *Exploring Local Learning Ecosystems In TheGlobal South: Pathways to thriving forevery child*. (2021). URL: <http://surl.li/mrtsbu> Дата звернення: 22.09.2024р.
7. Gouëdard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). Education in Response to COVID-19: Realizing the way forward. *OECD Education Working Papers*, 224. DOI: <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>
8. Meadows, Donella (1999). *Leverage Points: Places to Intervene in a System*. URL: <http://surl.li/igfcrn> Дата звернення: 01.09.2024р.
9. *OECD Economic Outlook*, Volume 2020 Issue 2. URL: <http://surl.li/ifqhyn> Дата звернення: 01.09.2024р.
10. Winthrop, R., Barton, A., & McGivney, E. (2018). *Leapfrogging Inequality: Remaking Education to Help Young People Thrive*. Brookings Institution Press. URL: <http://www.jstor.org/stable/10.7864/j.ctt20d87gs> Дата звернення: 15.09.2024р.
11. *Platforms for enhancing ecosystems for learning post Covid*. (2022). URL: <http://surl.li/hfdwbl> Дата звернення: 10.09.2024р.
12. Research Learning to Leapfrog: Innovative pedagogies to transform education.(2019). URL: <http://surl.li/acujst> Дата звернення: 22.09.2024р.

REFERENCES

1. Lanka, yakoi brakuie: rozvytok kolektyvnoho kerivnytstva dlia transformatsii sfery osvity (2024). [The Missing Link: Developing collective leadership to transform education]. [in Ukrainian]. <http://surl.li/lhobww>
2. *Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky*. (2022). [Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032]. [in Ukrainian]. <http://surl.li/fqtsdy>
3. Chernov, M. M., Konoplianyk, L. M., & Pryshupa, Yu. Yu. (2023). Pedagogichna vyshcha osvita Ukrainy 2022–2026 rr.: vektory rozvytku. [Pedagogical Higher Education in Ukraine 2022–2026: Vectors of Development]. *Akademichni vizii*, 15 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>
4. *Filosofia liudei Dream a Dream: stvorennia robochoi kultury, pobudovanoi na zasadakh hidnosti, spravedlyvosti ta zaluchennia* [The Philosophy of Dream a Dream People: Creating a work culture based on dignity, equity and inclusion]. [in Ukrainian]. <http://surl.li/qfhztt>
5. *A New Education Story. Three drivers to transform education system*. (2022). [in English]. <http://surl.li/trrwov>
6. *Exploring Local Learning Ecosystems In TheGlobal South: Pathways to thriving forevery child*. (2021). [in English]. <http://surl.li/mrtsbu>
7. Gouëdard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). Education in Response to COVID-19: Realizing the way forward. *OECD Education Working Papers*, 224 [in English]. <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>
8. Meadows, Donella (1999). *Leverage Points: Places to Intervene in a System*. [in English]. <http://surl.li/igfcrn>
9. *OECD Economic Outlook*, Volume 2020 Issue 2. [in English]. Link: <http://surl.li/ifqhyn>
10. Winthrop, R., Barton, A., & McGivney, E. (2018). *Leapfrogging Inequality: Remaking Education to Help Young People Thrive*. Brookings Institution Press [in English]. <http://www.jstor.org/stable/10.7864/j.ctt20d87gs>

11. *Platforms for enhancing ecosystems for learning post Covid*. (2022). [in English].
<http://surl.li/hfdwbl>
12. *Research Learning to Leapfrog: Innovative pedagogies to transform education*. (2019). [in English].
<http://surl.li/acujst>

Leontieva I.

**THE ECOSYSTEM OF HIGHER TEACHER EDUCATION IN UKRAINE
IN THE CONTEXT OF GLOBAL CHANGE: MODELS AND STRATEGIES**

The article discusses the current state and challenges faced by higher teacher education in the world and in Ukraine in the context of global changes accelerated by the COVID-19 pandemic. The analysis shows that the crisis has exacerbated the problems of inequality in education, educational gaps and loss of skills, especially among vulnerable groups, and has also affected the mental health of students and teachers. The author argues that a return to the usual educational models without taking into account the transformational opportunities gained during the crisis would be futile, as current realities require a revision of approaches to education. The article is based on the global experience of transforming educational systems, focusing on the development of an ecosystem approach that takes into account the integrity and flexibility of educational models, their adaptation to social and economic needs, and the integration of technology. The article provides an overview of key concepts and strategies for the formation of educational ecosystems based on the principles of inclusiveness, personalization and collaboration, such as hybrid learning models, life skills development, inclusion and networked communities of practice. Particular attention is paid to the role of technology, partnerships, and civil society in creating effective learning environments. The author analyzes the strategy for the development of higher education in Ukraine and identifies key areas for the transformation of higher pedagogical education. The author emphasizes the need to integrate Ukrainian higher education into the world space, develop partnerships, introduce innovative technologies and form the competencies necessary for life in the modern world. A number of recommendations are proposed for the development of educational ecosystems in Ukraine, in particular, the implementation of systemic transformation, which requires not only changes at the institutional level, but also a revision of values, goals and priorities in educational activities to achieve sustainable development of higher pedagogical education.

Keywords: *higher pedagogical education, ecosystem of education, ecosystem of higher pedagogical education, model of ecosystem of education, transformation of higher pedagogical education.*

*Стаття надійшла до редакції: 09.10.2024 р.
Прийнято до друку: 23.10.2024 р.*

ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

УДК 378.091.21:811.111]:159.9

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.425>**Sokolovska S.**

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

ORCID iD 0000-0002-7521-4826

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES UNDER CURRENT CONDITIONS

The relevance of the research is due to the need to ensure an effective educational process against the background of an increased level of anxiety during the war. The aim of the article is to highlight the psychological aspects of the organization of the foreign language learning process for students of non-linguistic specialities in the conditions of military aggression. The following tasks are set: to carry out a theoretical analysis of the problem of motivation for learning a foreign language and to determine approaches to the formation of positive motivation for students of non-linguistic specialities; to substantiate activities that contribute to overcoming the language barrier in foreign language communication. The approaches to the selection of teaching goals, tasks, forms, methods and visual aids for students of specialty "Journalism" at master's degree level are proposed for the formation of positive motivation to learn English. It has also been established that to overcome the language barrier and develop English speaking skills efficiently it is advisable to use interactive activities in pairs and groups aimed at the communicative value of speech, the freedom in expressing students' ideas and emotions, the enjoyment of foreign language communication, reducing anxiety, increasing students' confidence and supporting their communicative initiative with a tolerant approach to error correction. Examples of warm-up activities as well as career-oriented tasks with metaphorical associative images are offered.

Keywords: English language, foreign language, language barrier, motivation, psychological aspects of the organization of the learning process, students of non-linguistic specialities.

© Соколовська С., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Introduction

Foreign language teaching in higher education institutions of Ukraine involves the development of oral and written skills in accordance with the needs of intercultural communication and professional training. The future specialist must be able to communicate with representatives of other professional groups at various levels, to discuss professional aspects, research and innovation results, to search and analyse relevant information. The communicative and professional

nature of the foreign language learning process for students of non-linguistic specialities requires taking into account a number of linguistic, didactic, methodical and psychological factors. We believe that psychological aspects need special attention during military operations in Ukraine, consideration of which will contribute to the revision of the organizational principles of foreign language teaching in institutions of higher education.

With the support of the National Academy of Sciences of Ukraine, the team of the Institute

of Sociology of NAS of Ukraine published the results of the study relating to the stressful conditions of the population of Ukraine in the context of the war (March 20, 2024). “The general level of psychological distress at the time of the survey was elevated or high in almost a third of the population (31 %); the state of prolonged stress is more pronounced than the state of psychological distress, 62.7 % of citizens have a high or increased level of anxiety due to the war; the population quite effectively uses the resources of psychological resistance to protect against the effects of war stressors; a low level of psychological stability was recorded in only 16 %; the pressure of prolonged stress creates a threat of gradual depletion of resources and a drop in the level of psychological stability; the most vulnerable groups, in which an increased level of distress was recorded, are the most deprived population, women and young people under 30; distress manifests itself through various forms of maladaptation: the least common manifestation is hostility; distress manifests more clearly through depression and somatization symptoms; most often manifestations of distress are anxiety, exhaustion, increased suspicion and mistrust. Distress manifests itself in different forms for different risk groups. Therefore, in order to work with the population, it is necessary to develop differentiated approaches to strengthening the resources of resistance at the psychological level” (Zlobina, O. G., 2024, p. 55–56). The presented results show that students belong to a vulnerable category with an increased level of distress during the war, so it is advisable to revise educational strategies for effective professional training.

The aim of the article is to highlight the psychological aspects of the organization of the foreign language learning process for students of non-linguistic specialties in the conditions of military aggression.

The following **tasks of the research** are set: to carry out a theoretical analysis of the problem of motivation for learning a foreign language and to determine approaches to the formation of positive motivation for students of non-linguistic specialties; to substantiate activities that contribute to overcoming the language barrier in foreign language communication for students of specialty 061 Journalism at the second (master's) degree of higher education.

1. Motivation for learning a foreign language

Factors affecting the success of learning a foreign language are as follows: motivation — students with a high level of motivation more often achieve good results than students with low

motivation; self-confidence – success in language learning directly depends on how a person evaluates himself and his strengths; a low level of anxiety ensures the highest result of learning a foreign language (Kim, T. S., 2022, p. 94–76). Long-term experience of working with students, indeed, emphasizes the relevance of the mentioned factors. It is pertinent to focus on the aspect of motivation, since many scientists identify the motivational component as the dominant factor in learning a foreign language (Ellis, R., Roever, C., Shintani, N., 2024, p. 235; Kreuz, R., 2023, p. 101, 182; Kuzmenko, N. V., 2019, p. 198; Walter, D., 2023, p. 108 and others). Daniel Walter, a teacher of German Language and Linguistics Department at Emory University (the USA) claims that “a motivated individual will make more efforts to achieve certain goals. And if the final result is perceived by him as compensation for the spent efforts and passing through temporary difficulties in the process of learning the language, then he will continue to study this language with great interest” (Walter, D., 2023, p. 108). Roger Kreuz, professor of the Department of Psychology at the University of Memphis (the USA), notes in his research that motivation should be considered from the standpoint of two aspects: external and internal (Kreuz, R., 2023, p. 101).

Next, we will reveal the potential of the formation of external and internal motivation for learning a foreign language at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University on the example of the specialty “Journalism”. For students studying English, professional demand on the international labor market is an important external motivational factor. In the conditions of the growth of business contacts between countries, the development of international organizations around the world, the requirement for mastery of foreign languages, especially English, is increasing. This stimulates young people to acquire foreign language communication skills. In addition, an example of external social motivation can be the desire of students to participate in international forums, scientific and practical conferences and academic mobility programs. Faculty of Journalism at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University offers various projects for students, namely: “Erasmus Welcome Day” at the University of Foggia, presentation of project activities at I-WEEK 2024, online education at the University of Latvia and others. It should be emphasized that thanks to the efforts of the administrative and teaching staff to provide conditions for international activities, students have a very strong external motivation in learning English.

Internal motivation is determined by the process of mastering a foreign language and the feeling of success, which prompts teachers to pay attention to the psychological characteristics of students, their interests and professional requests. On the basis of theoretical and practical work, we have established the main approaches that influence the formation of positive internal motivation for future journalists in the process of learning English:

- The reading of contemporary career-oriented texts followed by discussion and comparative analysis of aspects related to journalism in Ukraine and other countries.

- Listening to international news from the BBC and CNN, expressing students' own opinions about events and their interpretation, paying attention to the peculiarities of British and American pronunciation.

- Teaching communication skills on the basis of communicative tasks and speech situations, which contribute to the organization of training in conditions close to real communication.

- Using English and Ukrainian definitions for the interpretation of professional terminology and general vocabulary.

- Giving an accessible explanation of the grammatical rules and practising grammatical structures in context.

- Prioritizing group and pair activities for the maximum disclosure of students' speaking potential and the development of English communication skills.

- Following the trauma-informed approach and showing psychological flexibility, taking into account students' experience of learning English at the previous stage, their level of the language barrier and anxiety during military aggression for the effective formation of students' foreign language communicative competence.

- Using appropriate visual aids and technical support in classrooms and online learning: multimedia complexes (projector, SMART boards, computer), multimedia technology center equipment, YouTube video hosting resource, etc.

To sum up, external and internal motivation affect students' desire to learn a foreign language and their academic performance. The teacher directly has an impact on the formation of positive internal motivation through the optimal organization of the learning process, namely the selection of teaching goals, tasks, forms, methods and visual aids, taking into account the psychological characteristics of students, their professional interests and the level of anxiety during military aggression.

2. Language barrier

Difficulties in the process of speaking a foreign language and related stress factors are mentioned in a number of studies (Hvozdyak, O. M., Ivanitska, Yu. V., Kozak, A. V., 2023, p. 61; Kim, T. S., 2022, p. 94–76, Tarasyuk, A. M., 2021, p. 188, etc.). As practical experience shows, a significant number of students have a language barrier in English communication, caused by the fear of making a mistake and feeling psychological discomfort, which prevents effective language acquisition. There are various reasons behind this fear, in particular, students fear for disapproval, criticism or displeasure from the teacher, they are afraid of being ridiculed or misunderstood, getting a low grade, worry about incorrect pronunciation or incorrect construction of the sentence, have high expectations of themselves or suffer from perfectionism, fear for failure and losing faith in themselves, etc. The language barrier is based on the previous experience of students in learning the language and is determined by individual characteristics, therefore it is quite difficult to overcome it without the desire and efforts of the students themselves. However, a foreign language teacher can create favorable conditions in classes, in which students would get a new language learning experience and gradually overcome the language barrier. We offer our own approaches to overcoming the language barrier in English classes for students of specialty 061 Journalism at master's degree.

1. Conducting warm-up activities in pairs at the beginning of the lesson, during which students tell each other about themselves or reveal one of the aspects according to the proposed communicative situations. Each student is offered an individual task that is not assessed by the teacher, which promotes the student's freedom of self-expression and prevents psychological stress. For example, Speaking Activity 1. You are going to take part in the international conference on environmental protection. Inform the participants about the pollution-related problems in Ukraine. Ask them how these problems in your country are solved. Tell about the importance of environmental protection. Speaking Activity 2. You are going to take part in the international conference on political stability in European countries. You are asked to tell about the political system of Ukraine and the differences in the political system of Ukraine and Great Britain or other countries. When communicating with each other, students feel more confident than with the teacher, and the teacher himself acts as an assistant and can answer students' questions as needed. In addition, students have the opportunity to expand their

vocabulary by exchanging with each other or using electronic dictionaries.

2. Using metaphorical associative images (MAI) for solving communicative tasks, including career-oriented ones. The feasibility of using MAI was substantiated in our previous article. "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." (Sokolovska, S., 2024, p. 48–49). Some examples of the use of metaphorical associative images to solve career-oriented tasks will be given. Speaking Activity 1. Imagine that you are an editor-in-chief of a magazine. Your department needs to design a magazine cover. Look at the pictures and choose the one which might be the most suitable cover for the magazine. Explain your choice. Speaking Activity 2. Imagine that you are a reporter who needs to find an idea for making a news story for your community. Look at the pictures and choose the one which contains the idea for the news story. Describe the picture and tell what the future news is about. Speaking Activity 3. Imagine that you are a journalist who needs to localize news. Look at the pictures and choose the one which connects a story that originates in another location to the local audience. Such tasks are effective both in pair work and with the teacher, however, in order to overcome the language barrier, some students prefer to communicate with their classmates, turning to the teacher only when necessary to find out the correctness of the chosen speech patterns. According to the students, the systematic use

of metaphorical associative images in pair work with the support of the teacher reduces the fear of starting a conversation, answering questions, expressing their opinion and sharing ideas.

To summarize, in order to overcome the language barrier and develop English speaking skills, especially during the war, we consider effective interactive activities in pairs and groups aimed at the communicative value of speech, the freedom in expressing students' ideas and emotions, the enjoyment of foreign language communication, the reduction anxiety levels, increasing students' confidence and supporting their speaking initiative using a tolerant approach to error correction.

Conclusions

According to the results of the research, it was established that the psychological aspects of the organization of the foreign language learning process in higher education institutions are extremely important factors that determine the selection of teaching goals, tasks, forms, methods and visual aids. During the war, special attention should be paid to the formation of positive motivation to learn foreign languages and the creation of conditions for overcoming the language barrier of students. The formation of positive motivation for students of non-linguistic specialities may be possible by taking into account the personal and professional interests of students when selecting learning materials, using communicative tasks and speech situations that are close to real communication, giving accessible explanations of lexical and grammatical aspects, prioritizing pair and group activities to reveal students' speech potential, showing psychological flexibility and taking into consideration the psychological characteristics of students. It has been found that pair work is effective for doing warm-up activities at the beginning of the lesson and for using metaphorical associative images in solving career-oriented tasks, which positively contributes to overcoming the language barrier and the development of English speaking skills. The above-mentioned interactive activities can be efficient if the teacher chooses a strategy of tolerant attitude towards errors, supports the freedom in expressing students' ideas and emotions, communicative initiative and confidence, contributes to reducing anxiety of students and increasing resilience. Prospects for further research consist in the development of methodological recommendations for the organization of the English language learning process in institutions of higher education, taking into account psychological aspects, in particular, the level of students' anxiety during the war.

REFERENCES

1. Ellis, R., Roever, C., & Shintani, N. (2024). *Measuring Second Language Pragmatic Competence: A Psycholinguistic Perspective*. *Multilingual Matters*. 449 p. [in English].
2. Hvozdyak, O. M., Ivanitska, Yu. V., & Kozak, A. V. (2023). Psycholinguistic aspects of foreign language learning: the role of motivation and psychological factors in German language learning. *Zakarpatski filolohichni studii*, 32, Vol. 1, pp. 60–66 [in Ukrainian].
3. Kim, T. S. (2022). Psycholinguistic Effects of Influence on the Destination in Newspaper Articles. *Journal of Positive School Psychology*, Vol. 6, № 4, pp. 9473–9477 [in English].
4. Kreuz, R. (2023). *Linguistic Fingerprints: How Language Creates and Reveals Identity*. Prometheus, 256 p. [in English].
5. Kuzmenko, N. V. (2019). Role of psycholinguistics in interlinguistic and intercultural communication. *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, 38, pp. 197–200, Odesa [in Ukrainian].
6. Sokolovska, S. (2023). Using Metaphorical Associative Images for Improving Efficiency of English Language Classes in Higher Education Institutions. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 39 (1/2023). Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University, pp. 45–50 [in English].
7. Tarasyuk, A. M. (2021). Psychological aspects of optimization of English language training in higher education institutions. *Academic Studies. Series "Pedagogy"*, 4, Vol. 1, pp. 183–189 [in Ukrainian].
8. Walter, D. (2023). *Psycholinguistic Approaches to Instructed Second Language Acquisition: Linking Theory, Findings and Practice*. *Multilingual Matters*. 351 p. [in English].
9. Zlobina, O. G. (2024). Stress states of the population of Ukraine in the context of the war: social-group analysis. *Bulletin of the Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 6 (2), pp. 49–56 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.15407/visn2024.06.049>

Соколовська С.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю забезпечення ефективного освітнього процесу на фоні підвищеного рівня тривожності під час війни. Мета статті полягає у висвітленні психологічних аспектів організації навчання іноземної мови для студентів нефілологічних спеціальностей в умовах воєнної агресії. У процесі роботи вирішувалися такі завдання: здійснити теоретичний аналіз проблеми мотивації оволодіння іноземною мовою і визначити підходи до формування позитивної мотивації для студентів нефілологічних спеціальностей; обґрунтувати види діяльності, що сприяють подоланню мовного бар'єру в іншомовному спілкуванні. Запропоновано підходи до відбору цілей, завдань, змісту, форм, методів та засобів навчання, що сприяють формуванню позитивної мотивації до вивчення англійської мови на прикладі роботи зі студентами спеціальності «Журналістика» другого (магістерського) освітнього рівня. Також встановлено, що для подолання мовного бар'єру й розвитку вмінь говоріння англійською мовою ефективними є інтерактивні види діяльності в парах і групах, спрямовані на комунікативну цінність висловлювання, свободу вираження власних думок і емоцій, отримання задоволення від іншомовного спілкування, зниження рівня тривожності, підвищення впевненості студентів і підтримку їхньої комунікативної ініціативи із застосуванням толерантного підходу до виправлення помилок. Розроблено приклади комунікативних ситуацій на етапі проведення мовленнєвої розминки, а також професійно орієнтованих завдань з використанням метафоричних асоціативних зображень.

Ключові слова: англійська мова, іноземна мова, мовний бар'єр, мотивація, психологічні аспекти організації навчального процесу, студенти нефілологічних спеціальностей.

Стаття надійшла до редакції: 04.10.2024 р.

Прийнято до друку: 18.10.2024 р.

Holovchuk S.

Associate Professor,
NLA University College,
Bergen, Norway
Svitlana.Holovchuk@nla.no

ORCID iD 0009-0008-7616-9052

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN NORWAY AND UKRAINE: A COMPARATIVE OVERVIEW

The improvement and global change in education are associated with cross-cultural trends and modern challenges. The comparative analysis of different systems encourages a new viewpoint on practice and educational policy. The research highlights a comparative view of Early Childhood Education (ECE) in two European countries – Norway and Ukraine, both with ancient historical and contemporary relations. This study investigates the impact of philosophical and historical aspects of both countries, as well as various state policies. The theoretical and conceptual framework is focused on the theory of child well-being by Pollard and Lee (2003). The data collection is based on the quantitative (statistics related to Early Childhood Education from both countries) and qualitative approaches (analysis and interpretation of Early Childhood Education normative documents and pedagogical literature from Norway and Ukraine). The study has been conducted per the Norwegian Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities (NESH, 2021). The normative documents and pedagogical literature were interpreted with an open, independent, truthful, and critical approach, considering trust, credibility, and authenticity. The analyses, which included normative documentary interpretation and systematic literature search, were systematized into two categories: legislative framework, types of early childhood establishment, didactic approaches to Early Childhood Education in both countries. The results show that Early Childhood Education in Norway and Ukraine depends directly on the impact of national historical traditions and economic circumstances. Personal orientation and social interaction are one of the priorities in Norwegian kindergartens. Children spend a lot of time outside in all types of weather. In addition, there is a focus on collaboration and teamwork. In Ukrainian kindergarten, the educational process has aesthetic, ethical, physical and intellectual approaches. The child's intellectual development is connected to their moral growth. Moreover, positive attitudes and a good climate provide good relationships in kindergarten. In both countries, early childhood educators are open to new projects, innovations, and modern tasks, where personal interaction and the children's mutual development are in priority.

Keywords: Norway, Ukraine, Early Childhood Education, globalisation, cross-cultural approach, multicultural competences.

© Головчук С., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Introduction

The comparative studies are the consequence of globalization (Crossley, 2002), multiculturalism and an evidence-based education (Zajda, 2023; Biesta, 2022). Due to this, globally competent teacher (Sjøen, 2021) and multicultural competences (Siripipatthanakul et al, 2023) are in priority and a current educational trend. Cross-cultural studies (Gunnestad et al, 2023; Novoa & Yariv-Mashal, 2010) are an essential component of the comparative approach to understanding the facts and features of education in different countries: originality and specificity (Kominarets, 2017, p. 62).

The research focuses on the comparative analysis of Early Childhood Education in two

European countries: Norway and Ukraine, both with ancient historical and modern relations. This study explores how ECE has been influenced by historical approaches and state policies. That interest comes from two educational approaches: Norwegian and Ukrainian.

In 1999, Norway became a member of the OECD. There is a thematic review of the ECEC and following this, the “integrated responsibility for provision and schooling under the Ministry of Education and Research since 2006” (p. 11). Since 2012, the main governing body that regulates early childhood education has been the Directorate for Education and Training (OECD report, 2015, p. 11; Nygård, 2015). The system of ECE in Ukraine

is closely linked to the main issues of UNESCO and has made a significant commitment to providing all children with affordable opportunities for preschool education through the public system (Putcha, Neuman, Zaplotynska, & Sofiy, 2018, p. 7). The Ukrainian state educational policy intended to expand the possibilities for creating and operating early childhood institutions of different forms of ownership. (Ministry of Education and Science, 2019).

Methodology and Ethical Consideration

The data collection of the study is based on *quantitative* (statistics related to ECE from Norway and Ukraine) and *qualitative* approaches (analysis and interpretation of ECE normative documents and pedagogical literature). The qualitative design is based on content analysis (Bakken & Andersson-Bakken, 2021) with a hermeneutic approach that allows for systemizing and interpreting the results. First, analyzed normative documents (Norway: The Act Relating to Kindergartens (2005) and Framework Plan for Kindergartens (2017); Ukraine (The Law on Preschool Education (2001) and The Basis Component of Early Childhood Education (2012)). After analysis and interpretation of the ECE normative documents were accomplished structured pedagogical literature search (Jesson, Matheson & Lacey, 2011) in the databases Google Scholar, Eric, Oria, and Idunn. As search words,

it used “Early Childhood Education”, “Norway”, “Ukraine”, “kindergarten”, “children’s participation”, and “social interaction”. The inclusion criteria were pedagogical literature in Norwegian, Ukrainian, and English. Twenty-nine literature studies were included in the research.

The study has been carried out in line with the Norwegian Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities (NESH, 2021) The interpretation of normative documents and pedagogical literature will be done with an open, independent, truthful, and critical approach, considering trust, credibility, and authenticity.

Results

The analyses, which included both normative documentary interpretation and systematic literature search, were systematized into two categories: *Legislative framework, types of EC establishments*, and *ECE didactic approaches*.

Legislative Framework, types of EC establishments

The organization of ECE depends on many factors: the historical background, values, economic situation, political reforms, geographical location, population, etc. In this section, the research is focused on the demography, legislative framework, and types of EC establishments in Norway and Ukraine, by giving a general overview (*Table 1*) and presenting more details.

Table 1

GENERAL OVERVIEW

	Norway	Ukraine
Statistics	Population: 5,508,746 Those that have a place in kindergarten: 93,4 % Total children, attending kindergarten: 268 730 Number of kindergartens: 5,420 Age structure: from 0 to 6 years old	Population: 37,754,832 Those that have a place in kindergarten: 88 % Total children, attending kindergarten: 1, 278, 237 Number of kindergartens: 14, 898 Age structure: from 1 to 6 (7) years old
Legislative framework	<i>Authority:</i> Ministry of Education and Research <i>Legislative framework:</i> Convention on the Rights of the Child (1989), The Act Relating to Kindergartens (2005), Framework Plan for Kindergartens (2017).	<i>Authority:</i> Ministry of Education and Science <i>Legislative framework:</i> Convention on the Rights of the Child (1989), The Law on Preschool Education (2001), The Basis Component of Early Childhood Education (2012)
Types of kindergartens	Ordinary, Family, and Open	Regular, Mixed, Sanatorium, and Special

Norway

Norway is a country in the north of Europe. The current population is 5,508,746 (Worldometers, May 10, 2024). ECE formation in Norway began in the 9th century with two traditions that have characterized the development of kindergartens in Norway: the *social-ethical* and the *educational traditions*. Korsvold (2018) analyses three periods of the formation of ECE in Norway: the period from 1945–1970, which is characterized by housewife ideals and the absence of kindergartens; the 1970s, the labor market challenging the structure of childhood; 1980–2000, flexibility, freedom of choice and children's rights. In the 20th century, the evolution of ECE was a result of the country's development into a democratic society.

The content of ECE in modern Norway is regulated by The United Nations Convention on the Rights of the Child (1989), the Kindergarten Act (2005), and the Framework Plan for Kindergartens (2017).

The *Kindergarten Act (2005)* contains the following chapters: purpose and content of kindergartens (special purpose; the duty to cooperate with schools in the transition from kindergarten to school); participation by children and parents (the children's right to participate (UN Convention on the Right of the Child); parent's council and coordinating committee); obligation to seek approval and distribution of responsibilities (facilities; the owner of a kindergarten; the municipality, government supervision (advice and guidance, special rules concerning appeal body)); the general responsibilities of the kindergarten authority (approval; family kindergartens; coordinated admission process in the municipality; the right to a place in a kindergarten; the priority in connection with admissions; municipal grants for approved non-municipal kindergartens; requirements for use of public grants and parents' fees in non-municipal kindergartens; parents' fees; supervision); staffing (a headteacher; pedagogical and basic staffing; requirement for Norwegian language skills for employment in kindergartens (with foreign professional qualifications as a headteacher or pedagogical leader); the prohibition of the use of clothing that partly or completely covers the face; a police certificate of conduct); special educational assistance, sign language training, etc. (the right to special educational assistance; cooperation with the child's parents; pedagogical-psychological service; expert assessments; decisions on special educational assistance; rights to transportation for children entitled to special educational assistance; children with disabilities; rights to sign language education; children with a need for alternative and supplementary communication (ASK); etc);

miscellaneous provisions. Entry into force and amendments to other acts (the duty of confidentiality; the duty to provide information to the social services and the municipal health and care service; the duty to provide information to the child welfare service; obtaining information from the National Population Register; health check-ups for children and staff; practice teaching; the application of the Act on Svalbard); the entry into force and amendments to other acts (Kindergarten Act, 2005).

The "*Framework Plan for Kindergartens*" (2017) is a regulation connected to the Kindergarten Act and has the same legal force. The document provides a deep explanation of preschool education in Norway. The content includes: core values (children and childhood; democracy; diversity and mutual respect; equality and equivalence; sustainable development; life management and health; kindergartens with a special purpose); roles and responsibilities (kindergarten owners, leaders); objectives and content (attending to children's needs for care and for play; formation, learning, friendship, and community in the kindergarten; Sami kindergartens); children's participation (the children's right to actively participate in planning and assessing kindergarten activities regularly); co-operation between the home and the kindergarten ("a good dialogue with parents"; activities of the parent council and the coordinating committee); transitions (starts in the kindergarten; transitions inside the kindergarten; the transition between kindergarten and school); kindergarten as a pedagogical undertaking (planning; appreciation; documentation; facilitating the general education offer for children who need extra support); working methods (digital technology in kindergartens); learning areas (communication, language and text; body, movement, food, and health; art, culture and creativity; nature, environment, and technology; quantities, spaces and shapes; ethics, religion, and philosophy).

According to the SSB (2022), 93,4% of all children aged 1–5 attend kindergarten (5,420 kindergartens and 268 730 children).

In Norway, there are three *types of EC establishments*:

Ordinary kindergartens can be public (kommunal barnehage) or *private* (privat barnehage). They offer a half-day or full-day service all year round for children aged 0–6 years. The municipalities (*kommune*) are responsible for the kindergartens offered in Norway.

A *family assistant* works in *private* homes with a maximum of five children. Every week, a qualified kindergarten teacher provides professional support. The municipality checks that the family

kindergarten satisfies the requirements (Forskrift om familiebarnehager, 2005). The number of family kindergartens is decreasing.

The open kindergarten is an educational offer for children (Jansen, Johannessen & Mørreaunet, 2020, p. 12) organized as a part-time center with programs for children together with their parents (*foresatte*). There are nearly 200 open kindergartens in Norway. About half of these are owned by municipalities and 30 % by congregations. Usually, open kindergarten offers their services for about 12 hours a week. The main emphasis of an open kindergarten is on learning, experiences and dissemination, health and family care, and the integration of multicultural children into Norwegian society (Haugset, Gotvassli, Ljunggren & Stene, 2014, p.7).

Ukraine

Ukraine is in Eastern Europe. The current population of modern Ukraine is 37,754,832 (Worldometers, May 10, 2024). The history of the development of ECE was established in the XIX and the first part of the 20th century. In 1938–1939, the pedagogical journal published, entitled “Ukrainian Preschool School”. In conjunction with the Societies of the “Ukrainian Women’s Union” and “Native School”, a system of training for teachers of preschool institutions at a specially organized course was created. In the 20th century, there was an active attempt to find ways to build an effective kindergarten activity. The Institute of Public Education (1920) and The Ukrainian Research Institute of Pedagogy were established together with the preschool education sector (1926) (Shynkar, 2015).

The content of modern ECE is regulated by three fundamental documents: The United Nations Convention on the Rights of the Child (1989), The Law on ECE of Ukraine (The State Law on ECE of Ukraine (July 11, 2001, No. 2628-III). Amended on 9 September 2017, No. 2145-VIII. Original title (*in Ukrainian*): Закон України «Про дошкільну освіту»), and The Basic Component of ECE (The Basic component of ECE (22 May 2012, No. 615). Original title (*in Ukrainian*): Базовий компонент дошкільної освіти).

The Law on ECE of Ukraine (2001) contains following sections: terms (the main tasks of the Ukrainian legislation on preschool education; state policy in the field of ECE; the principles of ECE; the role of the family in early childhood education; language(s) in ECE); institutions of the EC system, their authorities (classification; groups (departments) of a EC institution; the status of the institution); the management of the EC

system (the main tasks of management; the powers of municipalities; the pedagogical council (pedagogical rada) of the institution of preschool education; state supervision in the field of preschool education); organisation of the educational process in kindergarten (the basic components of preschool education; educational programmes; planning the work of a preschool education institution); scientific and methodical support for the early childhood education system (research institutions of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; methodological rooms (*metodychni kabiny*) of municipalities); participants of the educational process (EC children, parents, directors, deputy directors, teachers, tutors, tutor’s assistants, practical psychologists, social pedagogues, teachers of music, heads of circles, studios, sections); financing and technical base of kindergartens (state and local budgets); international cooperation (grants, projects, educational programs); responsibility in ECE; final provisions.

The Basic component of ECE (2012) — is the state standard, which is implemented by different programs. Methodological support approved by the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine (2012, p. 4). The basic component reveals general provisions, content, and structure, as well as invariant and variant components. *Invariant components* include the educational headings of “Child’s Personality”, “Child in Society”, “Child in the Natural Environment”, “Child in the World of Culture”, “Child’s Game”, “Child in the Sensory-Cognitive Space”, “Child’s Speech”. The *Variant component* consists of the educational lines “Computer Grammar”, “Foreign Language”, “Choreography” and “Chess”. For the implementation of educational lines, their programs have been developed like “Confident Start”, “Young Athlete”, “Child”, “English for EC Children”, “Child in the Road” and “Teaching Ukrainian Children in Preschool Institutions of National Communities”.

According to Kozak (2017), in the context of the “New Ukrainian School” educational reform, “it is important to ensure continuity throughout the line of education. The harmonious development of the child’s personality in the period of preschool childhood and the beginning of school life is the basis of the child’s further success in the conditions of continuous education during adulthood” (p. 236).

According to the SSSU in Ukraine, about 88 % of preschool children attend kindergartens (14,898 kindergartens and 1,278,237 children). Despite the large number and variety of types of institutions, the need for accessibility to preschool

education in the country is problematic and urgent. For example, in densely populated areas, there are not enough places for kindergarten. It is worth mentioning that “Ukraine has a bi-sectoral system of early childhood education and care” (Schreyer, Oberhuemer, 2017, p. 2): for children, 2 months — 3 years and 3–6 (7) years.

In Ukraine there are *four types of EC establishments*:

Regular includes three types:

- nurseries for children from two months to three years
- nurseries/kindergartens for children from two months to six (seven) years
- kindergartens for children from three to six (seven) years.

Mixed types include regular classrooms, which are combined with other types of classrooms (*special, inclusive*) for children from two months to six (or seven) years.

Sanatorium-type preschools are for children from two to seven (or eight) years who need medical treatment and rehabilitation.

Special is for children with disabilities aged from two to seven (eight) years (Putcha, Neuman, Zaplotynska, & Sofiy, 2018, p. 8).

ECE didactic approach in both countries

This section presents didactic approaches by first giving a general overview of the content of ECE in Norway and Ukraine (Table 2) and then presenting more details.

Table 2

ECE DIDACTIC APPROACH IN BOTH COUNTRIES

	Norway	Ukraine
Educational traditions / historical approach	<i>Nordic philosophy</i> (nature, equality)	<i>Folk pedagogy</i> (folklore, family pedagogy)
Values	Equality, freedom, democracy, ethics, culture, tolerance.	Equality, freedom, democracy, ethics, culture, tolerance.
Didactic aspects	<p><i>Personal orientation</i> (physical, intellectual, aesthetic, moral, and social development)</p> <p><i>Learning areas:</i> communication, language and text; body, movement, food and health; art, culture and creativity; nature, environment and technology; quantities, spaces and shapes; ethics, religion and philosophy; local community and society (Framework plan for kindergartens, 2017)</p> <p>Norwegian children spend a lot of time outside, regardless of the weather.</p> <p>Children, who need <i>additional support</i> are included in ordinary kindergarten.</p>	<p><i>Harmonious development of the child</i> (aesthetic, ethical, intellectual, physical, and moral)</p> <p><i>Learning components:</i> the invariant: “Child’s Personality”, “Child in Society”, “Child in the Natural Environment”, “Child in the World of Culture”, “Child’s Game”, “Child in the Sensory-Cognitive Space”, “Child’s Speech”; variant: “Computer Grammar”, “Foreign Language”, “Choreography” and “Chess” (The Basic component of preschool education, 2012)</p> <p>Ukrainian children spend time outside, mostly in a “good” weather.</p> <p>Children, who need <i>additional support</i> attend special children’s institutions (<i>sanatoriums</i>).</p>

ECE didactic approach in Norway

ECE in Norway should build a good foundation for further development and learning (Regjeringen. no). The goal is to create a safe arena with qualified and caring adults, where children can play and learn (Drugli, 2017). An important part of ECE is to develop respect and tolerance (Glaser, 2018, s. 11).

According to the Act relating to kindergartens (2005):

The kindergartens shall meet the children with trust and respect and acknowledge the intrinsic value of childhood. They shall contribute to well-being and joy in play and learning and shall be a challenging and safe place where there is community life and friendship. The kindergarten

shall promote democracy and equality and counteract all forms of discrimination. (2005, § 1).

The Framework Plan for Kindergartens (2017) indicated:

The core values of kindergartens shall be promulgated, practiced and shall manifest in every aspect of a kindergarten's pedagogical practice. Childhood has intrinsic value and kindergartens shall take a holistic approach to children's development (Utdanningsdirektoratet, 2017).

A characteristic feature of the program in Norwegian kindergarten is *personal orientation*. The physical, intellectual, aesthetic, moral, and social development of preschool children is realized through the formation and upbringing of the child as a person. The main function is the socialization of the child, which promotes harmonious intellectual, spiritual, and physical development. In Norwegian kindergartens, children spend *a lot of time* outside in all kinds of weather (sun, rain, wind, or snow). They learn to care for plants and animals and to experiment with natural materials.

In kindergartens, the emphasis is placed on giving the children good eating habits and contributing to a healthy and varied diet. Here they create a good atmosphere around meals. During a meal, children interact with adults and with each other (Öhman, 2012). In our view, children benefit from social and linguistic learning and collaboration. A good climate in kindergartens helps to promote good relationships. To develop good relationships between the staff and the children, it is a prerequisite that staff are where the children are and focus on them. That is why in Norwegian kindergarten practice, there is *good interaction* (Öhman, 2012; Givær 2014; Drugli, 2017).

Children's participation has an important place in Norwegian kindergarten. Children must have the opportunity for active participation, planning and assessment. Children should be able to build their understanding, opinions, and experiences in kindergarten (Bae, 2010; Jansen, 2019; Wolf & Svenning, 2018). Aasen, Grindheim & Waters (2009) point out that children's participation helps to develop their "own learning processes and their role as active meaning-makers" (p. 11).

Some children learn Norwegian as a second language. According to SSB (2022), there are 53 651,0 minority children in Norwegian kindergartens. Kindergarten teachers help to integrate children into a Norwegian community. (Sand, 2008; Glaser, 2018; Pesch, 2018; Andersen, Bleka, Gjervan, 2012). This happens through play, learning, music, digital tools, collaboration with parents, etc.

What is interesting about the Norwegian ECE is the approach to children who need *additional support*. Kindergartens adapt their general pedagogical practices to suit children's needs and circumstances, including children who may require additional support for shorter or longer periods. Inclusion in kindergarten is also about facilitating *social participation*. Kindergarten content must be administered in a way that allows different children to participate according to their respective needs and circumstances. Kindergartens must ensure that children receiving special needs support are included in group and mainstream activities (Framework Plan for Kindergartens, 2017, p. 40).

ECE didactic approach in Ukraine

The purpose of Ukrainian kindergartens is to ensure the physical and mental health of children, their comprehensive development, and their acquisition of life experience to promote the formation of the child as a person.

According to the Law on Early Childhood Education of Ukraine (2001), the task is:

"Preservation of physical, mental, and spiritual health of the child; patriotism, respect for family, folk traditions and customs, state language, regional or minority languages, native language, national values of Ukrainian people, self-esteem".

(2001, Art. 7)

The Basic component of Early Childhood Education (2012) emphasizes that:

"The purpose of ECE is to ensure the harmonious development of the child's personality, physical and mental health."

(Ministry of Education and Science, 2012, p. 4)

Methodical support in ECE in Ukraine is provided by the *leader* of the kindergarten and the *methodologist*. Their tasks are to use effective methods for improving pedagogical skills, encourage teachers to improve their professional level, and carry out an independent analysis of their own professional competence) (Shynkar, 2020, p. 205).

According to the educational reform "New Ukrainian School", a basic element of preschool education is the recognition of the value of EC (its special role in the development of personality). Also, the preservation of children's subculture creates favorable conditions for the formation of a child's maturity and basic qualities and the priority for the child to benefit from full-time

living. Respect for the child and ensuring the social and moral development of their personality are also priorities.

The Ukrainian system of ECE is based on the practical mastering of the native language, the provision of cognitive activity, the development of creative abilities in play, respect, principles of family education, folk pedagogy, and national culture (Shynkar, 2015; Sharon & Kolchenko, 2007).

The educational process in kindergartens is carried out in the following directions: aesthetic, ethical, physical, moral, and intellectual. The *intellectual development* of the child is inextricably linked to their *aesthetic* and *moral* development. For this purpose, different methodological approaches are used. Aesthetic development is considered a means of implementing the creative principles established with the child, which helps to create conditions for the formation of positive personality traits. In kindergarten, the implementation of program tasks involves the development of aesthetic perception, emotions, assessment, and artistic skills.

Play is the main activity in Ukrainian kindergarten. According to Volchinsky, Volchinskaya, & Smal (2016) “play develops determination, courage, a culture of behavior, the ability to exercise independence and initiative” (p. 44). In the process of playing, a child actively influences the objects that surround them. It develops the intellectual, emotional, and volitional qualities of the individual.

The modern Ukrainian kindergarten is a positive, dynamic space that optimizes and develops the potential of children. Hence, the *harmonious development* of the child's personality in the period of EC is the basis for their further success. In this case, the child becomes a full partner (Educational program “Child”, 2016). Leaders of EC institutions are actively implementing innovations in management (Omelchenko, 2020, p. 41). In modern Ukraine, “The Association of Preschool Workers” was established and Preschool Education journals are published (ex. “Palette of the Teacher”, “Bumblebee”) (Bogush, 2020, p. 117).

In 2020, Ukraine started the National Survey of the Quality of ECE and used the ECERS method.

Discussion and conclusion

In both countries, EC educators are open to new plans and modern tasks; new clear vectors will help in working with children. Personal interaction, conversation, and discussion predominate

in communication between the teacher and the child. The main goal is the access of every child to quality ECE. In Norway and Ukraine, ECE systems is based on human values: *equality, democracy, ethics, culture, tolerance, and freedom*. The main tasks are to develop communication and aesthetic skills to create a comfortable environment for the development of the child's personality.

The system of ECE in Norway depends on *Nordic philosophy and ideology* (Einarsdottir & Wagner, 2006, p.8). This is due to historical features, traditions, the economic situation, etc. The Norwegian kindergarten dovetailed with ideals of the Nordic state model (Haug & Storø, 2013, p.4): equality, universalism, and independence (Korsvold, 2005).

The main feature of Norway is the decentralization of the system of public ECE. The management of EC institutions is carried out at the local level (Kommune). Decentralization is manifested in the freedom and diversity of methodological approaches to the organization and the improvement of ECE.

Norwegian ECE's goal is “to form” the *child as an individual*. Play is an important element in the Norwegian kindergarten's activities. As an important part of the pedagogical work in the kindergarten, play is involved in the planning in various ways (Gunnestad, 1993, p. 20). Play is also a social aspect, which helps the child in the socialization process.

In Norway, open kindergartens (pedagogical services that are embedded in the local community) can be a good alternative (Kaiser, Skjesol, Sætrum, Adolfsen & Martinussen, 2020, p. 2). for children and parents who do not have the opportunity to pay for a permanent kindergarten place.

The Ukrainian ECE system inherited the best folk pedagogy traditions (H. Skovoroda, K. Ushunskuy, S. Rusova, V. Suhomlunskuy). The purpose is to create a public education system and develop a spiritual, creative personality. In 2017, the reform “New Ukrainian School” provides updated content for ECE (partnership interaction, dialogue, involvement of each child, etc.). The content of the basic component of ECE is built according to the age of the children. The teacher's attention is focused on the main areas of the child's development: physical and mental health. EC institutions guarantee the provision of quality educational services and develop a valued attitude to nature and culture (Kovshar, 2013, p. 290).

REFERENCES

1. Andersen, C. E, Bleka, M. & Gjervan, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk [in Norwegian].
2. Aasen, W, Grindheim, L. & Waters, J. (2009). The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens. *Education*, 37(1), 5–13 [in English].
3. Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30:3, 205–218 [in English].
4. Bakken, J., Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. I. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305–326). Oslo: Universitetsforlaget [in Norwegian].
5. Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Hentet Juli 6, 2023, fra LOVDATA nettside [in Norwegian].
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
6. Biesta, G. (2022). Why the Form of Teaching Matters: Defending the integrity of education and of the work of teachers beyond agendas and good intentions. *Revista de Educación*, 395, 13–33 [in English].
7. Bogush, A. (2020). Preschool Education in Ukraine: Achievements, realities, prospects. *Education: Modern Discourses*, 3, 114–120 [in English].
8. Crossley, M. (2002). Comparative and International Education: Contemporary Challenges, Reconceptualization and New Directions for the Field. *Current Issues in Comparative Education*, 4(2), 81–86 [in English].
9. Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm [in Norwegian].
10. Engel, A., Steven Barnett, W., Anders Y. & Taguma M. (2015). *Early Childhood Education and Care. Policy Review. Norway* (OECD). Retrieved July 6, 2023, from Government [in English].
https://www.regjeringen.no/contentassets/6372d4f3c219436e990a5b980447192e/oecd_norway_ecec_review_final_web.pdf
11. Einarsdottir, J., & Wagner, J. T. (2006). *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Charlotte: IAP-Information Age Pub [in English].
12. Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget [in Norwegian].
13. Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget [in Norwegian].
14. Gunnestad, A. (1993). *Didaktikk for førskolelærere. En innføring*. Oslo: Tano Aschehoug [in Norwegian].
15. Gunnestad, A., Mørreaunet, S., Chahboun (نوبش حبص), S., & Pearson, J. (2022). Values in Early Childhood Education (ECE): A Cross-Cultural Comparative Study of Values for ECE Expressed in Policy Documents. *ECNU Review of Education*, 5(4), 577–600 [in English].
16. Holte Haug, K., Storø, J. (2013). Kindergarten – a Universal Right for Children in Norway. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 7(2), 1–13 [in English].
17. The Norwegian National Research Ethics Committees (2022). Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities. Retrieved July 6, 2023, from forskningsetikk.no website [in English].
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences-and-the-humanities.pdf>
18. Haugset, A. S., Gotvassli, K. Å., Ljunggren, B. & Stene, M. (2014). *Åpne barnehager I Norge. Organisering, bruk og betydning* (Rapport 2014:9). Hentet July 6, 2023, from Udir nettside [in Norwegian]. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2014/rapport-2014-9-apne-barnehager-i-norge.pdf>
19. Jansen, K. E. (2019). *Medvirkning i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget [in Norwegian].
20. Jansen, K. E., Johannessen, Lund Johannessen, Ø., & Mørreaunet, S. (2020). *Den åpne barnehagen. Et mangfoldig møtested*. Bergen: Fagbokforlaget [in Norwegian].
21. Jesson, J. Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing Your Literature Review Traditional and Systematic Techniques*. New York: SAGE Publications Ltd.
22. Kaiser, S., Skjesol, I. Sætrum, A., Adolfsen, F., & Martinussen, M. (2020). Parent Satisfaction with the Open Kindergarten in Norway. *International Journal of Health Promotion and Education*, 60 (2), 1–14 [in English].
23. Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik. En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945–2000*. Oslo: Universitetsforlaget [in Norwegian].
24. Korsvold, T. (2005). *For alle barn. Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag [in Norwegian].
25. Kovshar, O. (2013). Tasks of Preschool Education (personality development). *Problems of Modern Teacher Training*, 8, 287–293 [in Ukrainian].

26. Kozak, L. (2017) Modern Preschool Education: European experience. *Educational Discourse*, 2017, 3(4), 235–251 [in English].
27. Kunnskapsdepartementet (2005). Forskrift om familiebarnehager (LOV-2005-06-17-64-§15). Hentet Juli 6, 2023, fra LOVDATA nettside [in Norwegian].
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-16-1555>
28. Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine (2012). The Basic Component of Early Childhood Education (No. 615, May 22, 2012). Retrieved July 6, 2023, from mon.gov. ua website [in Ukrainian].
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatocnij.pdf>
29. Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv Borys Grinchenko University (2016). Educational program “Child” for children from 2 to 7 years (No, 1/11-16163, November 9, 2015). Retrieved July 6, 2023, from osvita city website [in Ukrainian].
<https://f.osvita.city/file/35/osvitnya-programa-ditina-nmc.pdf>
30. Novoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education Review*, 39 (4), 423–438 [in English].
31. Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen. En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Nordisk barnehageforskning*, 11, 1–18 [in Norwegian].
32. Omelchenko, M. (2020). Management of Innovative Approaches in Preschool Education in Ukraine. *Public Administration Aspects*, 8(3), 38–44 [in English].
33. Putcha, V., Neuman, M., Zaplotynska, O., & Sofiy, N. (2018). *Supporting the Early Childhood Workforce at Scale: Preschool Education in Ukraine*. Washington, D.C.: Results for Development [in English].
34. Pesch, A.M. (2018) Å skape rom for flerspråklighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn (Doktoravhandling). Hentet Juli 6, 2023, fra Norges Arktiske Universitet website [in Norwegian].
<https://munin.uit.no/handle/10037/12202>
35. Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child Well-Being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78 [in English].
36. Siripipatthanakul, S., Sitthipon, T. & Jaipong, P. (2023). A Review of Cultural Intelligence for Today's Globalised World. *World Journal of English and Linguistic Studies*, 1–9 [in English].
37. Sjøen, M. M. (2021). From Global Competition to Intercultural Competence: What Teacher-Training Students with Cross-Cultural Teaching Experience Should Be Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 140–153 [in English].
38. Shynkar, T. (2015). The Methodical Work in the System of Preschool Education of Ukraine in the 20s-30s of the 20th Century. *Pedagogical Sciences: Theory, history, innovative technologies*, 4 (48), 176–183 [in English].
39. Shynkar, T. (2020). Organization of Preschool Education in Ukraine: Methodical support. *Scientific Journal of Polonia University*, 38(1–2), 204–208 [in Ukrainian].
40. Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehage*. Hamar: Oplandske Bokforlag [in Norwegian].
41. Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017). “Ukraine – Key Contextual Data”. In *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Retrieved July 6, 2023, from seeepro website [in English].
http://www.seeepro.eu/English/pdfs/UKRAINE_Key_Data.pdf
42. Spernes, K., & Hatlem, M. (2019). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk [in Norwegian].
43. Statistisk sentralbyrå. Statistics Norway. (2022). *Kindergartens*. Retrieved July 6, 2023, from SSB website [in English]. <https://www.ssb.no/en/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
44. Statistisk sentralbyrå. Statistics Norway. (2022). *Minoritetsspråklige barn*. Retrieved July 6, 2023, from Udir website [in English].
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager-2022/minoritetsspråklige-barn/>
45. State Statistics Service of Ukraine. (2018). *Statistical Bulletin on Preschool Education in 2018*. Retrieved April 28, 2020, from ukrstat website [in Ukrainian].
<http://www.ukrstat.gov.ua/>
46. Sverre, B. S., & Danielsen Wolf, K. (2018). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget [in Norwegian].
47. Verkhovna Rada of Ukraine (2001). The Law of Ukraine “On Preschool Education” (No. 49, Art. 259). Retrieved July 6, 2023, from Verkhovna Rada website [in English].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/2628-14?lang=uk#Text>
48. Volchinsky, A., Volchinskaya, N., & Smal, I. (2016). Influence of Play on the Increase of Activity of Preschoolers. *Physical Education, Sport, and Health Culture in Modern Society*, 1 (21), 144–147 [in English].

49. Worldometers. (2024). *Norway Population*. Retrieved May 10, 2024, from Worldometers website [in English].
<https://www.worldometers.info/world-population/norway-population/>
50. Worldometers. (2024). *Ukraine Population*. Retrieved May 10, 2024, from Worldometers website [in English].
<https://www.worldometers.info/world-population/ukraine-population/>
51. Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet Juli, 6, 2023, fra Udir nettside [in Norwegian].
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
52. United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved July 6, 2023, from United Nations website [in English].
<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
53. Zajda, J. (2023). Globalisation, Values Education and Teaching Democracy. In: Zajda, J., Hallam, P., Whitehouse, J. (eds) *Globalisation, Values Education and Teaching Democracy. Globalisation, Comparative Education and Policy Research*, 35, 1–12 [in English].
54. Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum [in Norwegian].

Головчук С.

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В НОРВЕГІЇ ТА УКРАЇНІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ ОГЛЯД

Удосконалення та глобальні зміни в освіті пов'язані з міжкультурними тенденціями та сучасними викликами. Порівняльний аналіз різних систем спонукає до нового погляду на практику та освітню політику. Дослідження висвітлює порівняльний погляд на дошкільну освіту двох європейських країн — Норвегії та України, які мають давні історичні та сучасні відносини. Стаття досліджує вплив історичних аспектів обох країн, а також різних державних освітніх політик. Теоретична та концептуальна основа зосереджена на теорії дитячого благополуччя Полларда та Лі (2003). Збір даних дослідження ґрунтується на кількісному (статистичні дані щодо дошкільної освіти обох країн) та якісному підходах (аналіз та інтерпретація нормативних документів дошкільної освіти та педагогічної літератури Норвегії та України). Дослідження було проведено згідно з Норвезькими рекомендаціями з дослідницької етики соціальних і гуманітарних наук (НЕС, 2021). Нормативні документи та педагогічна література трактувалися відкрито, незалежно, правдиво та критично, враховуючи довіру, надійність та автентичність. Аналіз, який включав тлумачення нормативних документів та систематичний пошук літератури, було систематизовано за двома категоріями: законодавча база та типи закладів дошкільної освіти; дидактичні підходи щодо дошкільної освіти в обох країнах. Результати показують, що освіта дітей раннього віку в Норвегії та Україні безпосередньо залежить від впливу національних історичних традицій та економічних обставин. Розвиток особистості дитини та її взаємодія з іншими є одним із пріоритетів у норвезьких дитячих садках. Діти проводять багато часу на вулиці в будь-яку погоду. Крім того, велика увага приділяється співпраці та командній роботі. В українському дитячому садку виховний процес має інтелектуальний, естетичний, етичний та фізичний підходи. Інтелектуальний розвиток дитини пов'язаний з її моральним зростанням та зосередженням на позитивній взаємодії. В обох країнах вихователі відкриті для нових проєктів, інновацій та сучасних завдань, де в пріоритеті особиста взаємодія та всебічний розвиток.

Ключові слова: Норвегія, Україна, дошкільна освіта, глобалізація, крос-культурний підхід, полікультурна компетентність.

Стаття надійшла до редакції: 11.10.2024 р.

Прийнято до друку: 25.10.2024 р.

Popova L.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
National Technical University of Ukraine
"Ihor Sikorskyi Kyiv Polytechnic Institute",
Department of Theory, Practice and Translation of the English Language
liudmyla.plm@gmail.com

ORCID iD: 0000-0003-3764-3870

IMMERSIVE TECHNOLOGIES AS A MODERN EDUCATIONAL STRATEGY FOR TRAINING FUTURE SPECIALISTS

Immersive technologies, such as virtual reality (VR), augmented reality (AR), and mixed reality (MR), are revolutionizing modern education by providing interactive, experiential learning environments. This paper examines the impact of these technologies in training specialists across various fields, including healthcare, engineering, pedagogical and vocational education. Immersive tools enhance students' engagement, practical skills, and critical thinking by simulating real-world scenarios in a safe and controlled environment. Furthermore, they offer personalized learning experiences, promote collaboration, and bridge the gap between theoretical knowledge and practical application. Universities worldwide are increasingly adopting immersive technologies to modernize teaching and enhance learning outcomes. These tools provide dynamic, engaging experiences that enable students to interact with complex material beyond the limits of traditional classroom methods. Interactive learning improves focus and increases knowledge retention. The main principles of building an immersive educational environment are highlighted. With the rapid advancement of digital tools, integrating immersive technologies enhances experiential learning, fosters engagement, and bridges theoretical knowledge with practical skills. The study identifies key tasks, including analysing the pedagogical impact, evaluating the effectiveness of these tools, and identifying challenges. Research findings highlight improved learning outcomes, motivation, and critical thinking among students. The article concludes that immersive technologies are essential for modern education, preparing specialists for dynamic, technology-driven work environments. In the context of rapid technological development, these tools offer new educational possibilities by promoting interactive, experiential learning and bridging the gap between theoretical knowledge and practical application. The purpose of the study is to evaluate the effectiveness of immersive technologies in improving student engagement, retention, and skill acquisition. Key tasks include identifying pedagogical advantages, assessing challenges, and exploring their practical integration. Research findings demonstrate that immersive environments enhance motivation, problem-solving abilities, and critical thinking. The study concludes that immersive technologies represent an essential component of modern educational strategies, equipping future specialists with the competencies needed in evolving, technology-driven industries.

Keywords: *augmented reality (AR), critical thinking, experiential learning, immersive technologies, mixed reality (MR), motivation, problem-solving, student engagement, virtual reality (VR).*

© Попова Л., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Introduction

The rapid advancement of digital tools and the increasing role of technology in all aspects of society have necessitated shifts in educational strategies. Traditional teaching methods often struggle to meet the needs of modern learners, particularly in fields requiring hands-on experience, problem-solving, and critical thinking skills. In response, immersive technologies — such as virtual reality (VR), augmented reality (AR), and mixed reality (MR) —

are gaining attention as promising educational tools. These technologies enable interactive and experiential learning by immersing students in simulated environments, thereby enhancing engagement and bridging the gap between theoretical knowledge and practical application.

Immersive technologies are highly relevant to modern education, as they align with the demands of dynamic, technology-driven industries. The labor market increasingly values

individuals with practical skills, adaptability, and critical thinking abilities. In this context, educational institutions must adopt strategies that effectively prepare students for professional challenges. By providing realistic, interactive environments, immersive technologies allow students to practice skills safely and develop competencies through experience, making them essential for the future of professional training.

The pedagogical benefits of immersive technologies have been explored in recent studies, namely Bosa V. P. (2020), Chemerys H. (2021), Dymova I. (2022), Palamar S. P., Bielienska G. V., Ponomarenko T. O., Kozak L. V., Nezhyva L. L., Voznyak A. V. (2021), Popova L. M. (2021) and others. Researchers such as Yaremchuk N., Nazar S. (2021) and Kolmakova E. O. (2022) highlight that immersive environments promote active learning and improve student engagement and retention. Khmelnytska, O (2023) found that virtual reality fosters better understanding of complex concepts, while augmented reality enhances collaborative learning through real-time interaction with digital content. However, some studies, including Lege, R., Bonner E. (2020), caution that the implementation of immersive tools faces challenges, such as cost, technological barriers, and the need for teacher training. Despite these challenges, the literature suggests that the use of immersive technologies can significantly improve problem-solving skills, motivation, and critical thinking, particularly in STEM fields, medical education, and technical training. Yet, more research is needed to establish best practices for large-scale adoption and to assess the long-term impact on students' learning outcomes and career readiness.

This study aims to analyze the potential of immersive technologies as an effective educational strategy for training future specialists, identify challenges, and propose ways to integrate these tools into educational systems to meet the evolving demands of the workforce.

The Aim and Tasks of the Article

The primary aim of this article is *to explore the potential of immersive technologies* — including virtual reality (VR), augmented reality (AR), and mixed reality (MR) — as a *modern educational strategy* for the effective training of future specialists. The study seeks to evaluate how these technologies enhance learning outcomes, bridge the gap between theory and practice, and prepare students for evolving professional environments. In order to realize the set goal, we defined the following tasks, namely:

1. To analyze the pedagogical potential of immersive technologies in fostering engagement, critical thinking, and hands-on skills;

2. To examine the effectiveness of VR, AR, and MR in different educational contexts and disciplines;

3. To identify challenges related to the integration of immersive technologies, such as financial, technical, or training-related barriers; to evaluate the impact of immersive learning on students' academic performance, motivation, and future readiness;

4. To develop recommendations for the practical adoption and large-scale use of immersive technologies in higher education and professional training programs.

1. Relevance of Immersive Technologies in Modern Education

The rapid evolution of digital technologies has transformed how knowledge is acquired and applied, pushing educational institutions to adopt innovative strategies that align with modern learners' needs. Immersive technologies, including virtual reality (VR), augmented reality (AR), and mixed reality (MR), offer new ways to engage students by providing interactive, experience-based learning environments. These tools have proven especially relevant in bridging the gap between theory and practice, which is essential for professions requiring hands-on skills, such as medicine, engineering, and technical fields.

In today's labor market, practical experience, problem-solving abilities, and critical thinking are highly valued, making immersive technologies a key component of preparing future specialists. By simulating real-world scenarios, these technologies allow students to apply knowledge in safe, controlled environments, which improves learning outcomes and reduces the risks associated with traditional training in high-stakes fields. Furthermore, immersive learning promotes student engagement and motivation, addressing challenges related to student retention and participation in traditional classroom settings.

The relevance of these technologies also extends to lifelong learning and professional development, where continuous upskilling is necessary in rapidly changing industries. As the demand for technology-literate specialists grows, the integration of immersive technologies into educational programs ensures that students gain the competencies needed to thrive in dynamic, technology-driven workplaces. Thus, immersive technologies are not only relevant but

essential for modernizing education and future-proofing learners in the evolving professional landscape.

Immersive technologies (IT), such as *virtual reality (VR)*, *augmented reality (AR)*, *mixed reality (MR)*, and *simulators*, have gained traction as powerful tools in educational environments. These technologies create engaging, interactive experiences, allowing future specialists to practice skills in lifelike conditions. Visible benefits of immersive learning in training specialists can be presented in different fields of human activities, such as:

experiential learning (immersive environments offer hands-on experience through virtual simulations; medical students, for example, can perform surgeries in VR, gaining confidence without real-life risks);

enhanced engagement and retention (immersive tools stimulate multiple senses, fostering deeper engagement; studies show that learning retention increases when learners actively participate rather than passively absorb content);

safe environment for error (trainees can practice and make mistakes without real-world consequences; for instance, pilots use flight simulators to train under challenging conditions without endangering lives);

development of complex skills (fields such as engineering and healthcare require mastery of complex tasks; immersive technologies allow trainees to repeatedly practice, refining motor skills and critical thinking);

global and remote learning access (with immersive platforms, students from any location can collaborate in the same virtual environment, facilitating remote training programs).

It should be noted that technological progress is so rapidly expanding the possibilities of using virtual reality in the modern educational process that it will become obsolete by the time it is introduced into the training programs of the future specialist.

“Virtual Reality (VR) has made significant inroads into both the consumer and professional sectors. As VR has matured as a technology, its overall practicality for use in education has also increased. However, due to the rapid evolution of the technology, the educational field struggles to stay informed of the latest advancements, changing affordances, and pedagogical applications. Even the authors’ own 2018 work that categorized VR technology for different educational applications, is no longer completely applicable to the current

educational landscape.... (Herrera, F., Bailenson, J., Weisz, E., Ogle, E., & Zak, J. 2018)”.

2. Overview of Virtual, Augmented, and Mixed Reality Tools

Immersive technologies, encompassing virtual reality (VR), augmented reality (AR), and mixed reality (MR), offer innovative ways to enhance education by merging digital content with learning environments. Each of these tools provides unique capabilities that support interactive and experiential learning, enabling students to engage deeply with educational material.

1. Virtual Reality (VR): VR immerses users in a completely digital environment, isolating them from the physical world. Through headsets and motion-tracking devices, students can explore simulated spaces, perform virtual experiments, or participate in interactive scenarios. VR is widely used in medicine, engineering, and architecture, allowing learners to practice procedures and operations in risk-free settings (Example: Medical students using VR to simulate surgeries).

2. Augmented Reality (AR): AR overlays digital content onto the physical world through smartphones, tablets, or AR glasses. Unlike VR, AR allows learners to remain connected to their surroundings while interacting with virtual objects or information in real-time. This technology is useful for science education, language learning, and fieldwork by providing contextual information or enhancing physical models with digital elements. (Example: AR apps that label anatomical structures on a 3D model of the human body).

3. Mixed Reality (MR): MR blends virtual and physical worlds so that digital elements not only appear in the real environment but can also interact with it. Using MR headsets, users can manipulate virtual objects as if they were real, making it ideal for technical training and collaborative work. MR is especially beneficial in fields like engineering and product design, where students need to visualize complex processes in an interactive environment. (Example: *Engineering students designing and testing prototypes with holographic tools*). These technologies are complementary, each offering unique advantages for various educational needs. Their use fosters engagement, practical skill development, and problem-solving — qualities essential for future specialists. As these tools become more accessible, their adoption in classrooms, labs, and training programs will continue to grow, reshaping the way knowledge is transferred and applied.

EXAMPLES OF APPLICATIONS IN VARIOUS FIELDS

Various Fields	Examples of Applications
Medicine	VR is used in surgical training, enabling students to perform complex procedures with virtual patients
Military and Defense	Simulations prepare soldiers for combat scenarios and disaster response, honing decision-making skills under stress
Aviation	Pilots undergo extensive training using flight simulators to master both routine procedures and emergency responses
Architecture and Design	AR and VR tools allow students to visualize structures in 3D, testing their designs in real-time environment
Business and Leadership	Immersive simulations help in leadership development by placing participants in high-pressure business scenarios, enhancing problem-solving skills
Ethical Considerations	Privacy and the psychological effects of virtual environments must be considered, especially in fields involving stressful scenarios

Immersive technologies are also transforming teacher education by creating experiential learning environments that go beyond traditional methods. They enable future educators to practice teaching strategies, manage classroom dynamics, and experience real-world scenarios in a controlled environment, enhancing both competence and confidence. Students can make mistakes and learn in risk-free environments and participate in immersive lessons from anywhere, promoting inclusive education. Virtual spaces allow students to collaborate on projects in real-time, even from different locations.

Immersive technologies will continue to evolve, integrating AI to provide more personalized learning experiences. VR classrooms and AR

lesson planning tools are expected to become more common, making teacher education increasingly dynamic. Continuous advancements will also help address the accessibility gap by offering portable VR solutions or cloud-based immersive tools. A virtual classroom environment, such as *TeachLivE*, can train future teachers to engage with simulated student avatars to practice classroom management and teaching strategies (Ferrante, D. 2017).

3. Immersive Technology in Teacher Training

The integration of immersive technologies—such as virtual reality (VR), augmented reality (AR), and mixed reality (MR) — into teacher training programs offers significant potential for enhancing educators' professional development.

Table 2

IMMERSIVE TECHNOLOGY IN TEACHER TRAINING

Immersive Technology	Teacher Training
TeachLivE	A virtual classroom environment that allows future teachers to engage with simulated student avatars to practice classroom management and teaching strategies
ClassVR	An immersive platform used to create teaching scenarios where teachers explore how to integrate VR lessons into curricula
CoSpaces Edu	This tool allows teachers to create their own VR learning environments and experiment with immersive teaching practices

Teachers play a critical role in facilitating immersive learning experiences, and proper training ensures they can effectively implement these technologies in the classroom. Immersive tools provide both experiential learning opportunities for teachers and safe environments for practical

skill-building and scenario-based training. These technologies are shaping a generation of educators equipped with both theoretical knowledge and practical skills, ensuring they are well-prepared to engage diverse classrooms effectively in the digital age. Looking forward, *AI-enhanced immersive tools*

are expected to offer adaptive learning experiences, tailoring scenarios to individual learners. With continuous advancements, immersive technologies will further transform education, making learning experiences more interactive, engaging, and effective. These technologies provide educators with opportunities to practice their teaching skills, engage in realistic classroom scenarios, and enhance their professional development in a safe and controlled environment.

Incorporating immersive technologies such into the professional training of future specialists requires a strategic selection of practical activities. These activities are designed to blend theoretical knowledge with practical, experiential learning, fostering competence, creativity, and adaptability, namely:

1. *Simulated Professional Environments* (a digitally or physically created setting that replicates real-world work scenarios to provide students or trainees with practical experience. These environments are designed to mimic actual job conditions in a safe, controlled space where learners can practice tasks, make mistakes, and learn from them without real-world consequences. They are used extensively in various fields such as medicine, engineering, aviation, business, and education);

2. *Case-Based Learning with AR/VR Tools* (an instructional approach where students learn by analyzing and solving real-world cases or scenarios. When combined with Augmented Reality (AR) and Virtual Reality (VR) tools, this method offers immersive, interactive experiences that enhance students' ability to apply theoretical knowledge in practical contexts.);

3. *Collaborative Virtual Projects and Workshops* (educational or professional activities conducted in online or virtual environments, where participants from different locations work together in real-time or asynchronously. These projects leverage digital platforms and often incorporate technologies such as Virtual Reality (VR), Augmented Reality (AR), Mixed Reality (MR), and other collaborative tools. They simulate real-world working conditions, allowing participants to develop skills in teamwork, communication, and problem-solving.);

4. *Gamification and Immersive Learning Games*. Gamification and immersive learning games are powerful tools that leverage the principles of gaming to enhance educational experiences. By incorporating elements of game design, such as challenges, rewards, and interactive narratives, these approaches promote engagement, motivation, and deeper learning. They create dynamic learning environments where students can actively

participate in their education, making learning both enjoyable and effective.

5. *Interactive Labs and Virtual Field Trips*. Interactive labs and virtual field trips are innovative educational tools that utilize technology to enhance experiential learning. They provide students with opportunities to explore complex concepts and real-world environments in a controlled, engaging manner. By simulating hands-on experiences, these tools help overcome geographical and logistical barriers to education, fostering deeper understanding and engagement among learners.

6. *Practice in Safe, Simulated Environments*. Practice in safe, simulated environments is an educational approach that allows students to engage in realistic scenarios without the risks associated with real-world consequences. This method is particularly valuable in fields where practical skills are crucial, such as medicine, engineering, and aviation. By utilizing technology such as virtual reality (VR), augmented reality (AR), and computer simulations, educators can create immersive learning experiences that enhance skill acquisition, critical thinking, and decision-making abilities.

7. *Personalized Learning Through Adaptive Immersive Technologies*. Personalized learning aims to tailor educational experiences to meet individual students' needs, preferences, and learning styles. Adaptive immersive technologies play a crucial role in this process by leveraging data and user interactions to create dynamic, responsive learning environments. These technologies, including virtual reality (VR), augmented reality (AR), and artificial intelligence (AI), provide personalized pathways for learners, enhancing engagement and effectiveness.

8. *Mixed Reality for Assessments and Competency-Based Training*. Mixed reality (MR) combines elements of virtual reality (VR) and augmented reality (AR) to create immersive environments where digital and physical objects coexist and interact in real-time. This technology offers innovative approaches to assessments and competency-based training, allowing learners to demonstrate their skills in realistic scenarios while receiving immediate feedback. By integrating MR into educational and training programs, educators can enhance the assessment process, ensuring that it is more comprehensive, engaging, and reflective of real-world competencies. These practical activities enable students to apply theoretical knowledge in controlled, immersive settings, bridging the gap between academic learning and professional practice. Immersive technologies foster active learning, critical thinking, and real-world problem-solving skills-qualities essential for

future specialists. As immersive tools become more accessible, they will play an increasingly vital role

in preparing students for the challenges of modern professional environments.

Table 3

BENEFITS OF IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN TEACHER PREPARATION

Various Fields	Examples of Applications
Classroom Simulations for Real-World Practice	Platforms like <i>TeachLive</i> simulate a virtual classroom where trainee teachers can practice handling various student behaviors and classroom challenges. This builds confidence and helps improve decision-making before they encounter real students
Enhanced Pedagogical Skills	VR can simulate diverse teaching environments, such as inclusive classrooms or rural settings, preparing teachers to handle students from different cultural and socio-economic background
Development of Soft Skills and Empathy	<i>Augmented reality (AR scenarios)</i> allow teachers to experience life from the perspective of students with learning disabilities, such as dyslexia or <i>Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)</i> , fostering empathy and adaptive teaching strategies
Collaborative Learning and Peer Review	<i>Mixed reality (MR environments)</i> provide spaces for trainee teachers to collaborate, observe each other's teaching in virtual settings, and give peer feedback, enhancing reflective practices and cooperative skills
Gamified Learning for Teacher Motivation	Immersive environments leverage <i>game elements</i> to create engaging training modules, motivating future educators to explore various teaching techniques and assessments actively
Immediate Feedback and Analytics	Some immersive platforms offer real-time analytics and feedback on performance, helping trainee teachers track progress and identify areas for improvement

These technologies are shaping a generation of educators equipped with both theoretical knowledge and practical skills, ensuring they are well-prepared to engage diverse classrooms effectively in the digital age.

Conclusions

The analysis of immersive technologies as an educational strategy leads to several key conclusions related to the tasks outlined in the article: *Pedagogical Potential* (Immersive technologies significantly enhance student engagement, motivation, and active learning by providing interactive and realistic environments. They promote critical thinking, problem-solving, and hands-on skills, which are essential for future professionals in various fields); *Effectiveness Across Disciplines* (VR, AR, and MR have demonstrated success in disciplines such as medicine, engineering, and STEM education, where experiential learning is crucial. These technologies provide opportunities for simulation-based learning, enabling students to practice complex tasks in a risk-free environment); *Challenges to Integration* (While immersive technologies offer many benefits, their adoption faces obstacles such as high implementation costs, technical barriers, and the need for specialized teacher training.

Overcoming these challenges requires institutional support, collaboration, and investments in infrastructure and training programs); *Impact on Student Outcomes* (Studies show that students exposed to immersive learning environments experience improved academic performance, increased motivation, and better skill retention. These technologies help bridge the gap between theoretical knowledge and practical application, fostering readiness for real-world challenges);

Recommendations for Adoption (To ensure the effective use of immersive technologies in education, institutions must develop strategic frameworks for their integration. This includes teacher training, curriculum adaptation, and funding models to make these tools accessible. Pilot programs and ongoing assessments are recommended to measure long-term impacts on student success).

In conclusion, immersive technologies represent a transformative strategy in modern education, equipping future specialists with the competencies needed for a dynamic, technology-driven workforce. Their effective implementation requires addressing current challenges while continuously evaluating their impact on learning outcomes.

REFERENCES

1. Bosa, V. P. (2020). The Use of Immersive Learning Methods and the Case Method in the Professional Training of Philologists. *Innovative Pedagogy*, Vol. 29, T. 1, pp. 43–48 [in Ukrainian].
2. Chemerys, H. et al (2021). Strategy for Implementing Immersive Technologies in the Professional Training Process of Future Designers. *Journal of Physics: Conference Series*. IOP Publishing, 1933 (2021) 012046 [in English].
3. Dymova, I. (2022). Immersive Approach in the System of University Education. *Current Issues of Humanitarian Sciences*, 48(1), pp. 289–293 [in Ukrainian].
4. Elmqaddem, N. (2019). Augmented Reality and Virtual Reality in Education. Myth or Reality? *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(3), 234–242 [in English]. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i03.9289>
5. Ferrante, D. (2017). Kickin' It New School. A cutting-edge classroom simulator at UCF is helping educators become better teachers [in English]. <https://www.ucf.edu/pegasus/kickin-new-school>
6. Herrera, F., Bailenson, J., Weisz, E., Ogle, E., & Zak, J. (2018). Building Long-Term Empathy: A large-scale comparison of traditional and virtual reality perspective-taking. In *Plos One* (Vol. 13, Issue 10) [in English]. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204494>
7. Lege, R., & Bonner, E. (2020). Virtual Reality in Education: The promise, progress, and challenge. [in English].
8. Palamar, S. P., Bielienka, G. V., Ponomarenko, T. O., Kozak, L. V., Nezhyva, L. L., & Voznyak, A. V. (2021). Formation of readiness of future teachers to use augmented reality in the educational process of preschool and primary education. *CEUR Workshop Proceedings* [in English].
9. Popova, L. M. (2022). Formation of Media Literacy as an Actual Component of the Transversal Competence of the Future Teacher. *Educational Scientific Space*, National Pedagogical Dragomanov University, Vol. 3 (2–2022). Kyiv: Lira - K. Publishing House, pp. 91–99 [in English]. [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.3\(2\).2022.10](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.3(2).2022.10)
10. Palamar, S., Brovko, K., & Semerikov, S. (2023). Enhancing Foreign Language Learning in Ukraine: Immersive Technologies as Catalysts for Cognitive Interest and Achievement Information. *Technology and Implementation (IT&I-2023)*, November 20–21, 2023, Kyiv, pp. 69–81 [in English]. <https://ceur-ws.org/>
11. Yaremchuk, N., Nazar, S. (2021). Pedagogical Conditions for the Formation of Virtual Educational Space of a Higher Education Institution. *Youth & Market*, 7–8 (193–194), pp. 54–61 [in Ukrainian].
12. Kolmakova, E. O. (2022). Immersive technologies as a modern educational strategy for training future specialists. *Ukrainian Studies in the European Context*, 5, pp. 177–182 [in Ukrainian].
13. Tkach, Yu. (2017). VR-Technology as a Method and Means of Training. *Educational Discourse*, 3–4 (17–18), pp. 309–322 [in Ukrainian]. <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/download/444/392/1251>
14. Khmelnytska, O. (2023). Application of Immersive Technologies as a Progressive Direction of Modernization of Professional Education. *Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi*. Series: Pedagogical Sciences, (2), 191–197 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-2-191-197>

Попова Л.

ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СУЧАСНА ОСВІТНЯ СТРАТЕГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Імерсивні технології, такі як віртуальна реальність (VR), доповнена реальність (AR) і змішана реальність (MR), революціонізують сучасну освіту, забезпечуючи інтерактивне освітнє середовище, засноване на досвіді. У цій статті розглядається вплив цих технологій на підготовку фахівців у різних галузях, включаючи охорону здоров'я, інженерну, педагогічну та професійно-технічну освіту. Імерсивні інструменти покращують залученість студентів, практичні навички та критичне мислення, моделюючи сценарії реального світу в безпечному та контрольованому середовищі. Крім того, вони пропонують персоналізований досвід навчання, сприяють співпраці та долають розрив між теоретичними знаннями та практичним застосуванням. Університети в усьому світі все частіше застосовують технології занурення, щоб модернізувати викладання та покращити результати навчання. Ці інструменти забезпечують динамічний, захоплюючий досвід, який дозволяє студентам взаємодіяти зі складним матеріалом поза межами традиційних методів у класі. Інтерактивне навчання покращує концентрацію та запам'ятовування знань. Висвітлюються основні принципи побудови занурювального освітнього середовища. Зі швидким розвитком цифрових інструментів інтеграція занурювальних технологій покращує експериментальне навчання, сприяє взаємодії та поєднує теоретичні знан-

ня з практичними навичками. Дослідження визначає ключові завдання, зокрема аналіз педагогічного впливу, оцінку ефективності цих інструментів та визначення викликів. Результати дослідження підкреслюють покращення результатів навчання, мотивації та критичного мислення серед студентів. У статті робиться висновок про те, що технології занурення є важливими для сучасної освіти, готуючи спеціалістів до динамічного, орієнтованого на технології робочого середовища. У контексті стрімкого технологічного розвитку ці інструменти пропонують нові освітні можливості, сприяючи інтерактивному навчанню на досвіді та долаючи розрив між теоретичними знаннями та практичним застосуванням. Мета дослідження — оцінити ефективність імерсивних технологій у покращенні залученості студентів, утриманні та набутті навичок. Основні завдання включають визначення педагогічних переваг, оцінку проблем і дослідження їх практичної інтеграції. Результати досліджень показують, що захоплююче середовище покращує мотивацію, здатність вирішувати проблеми та критичне мислення. Дослідження робить висновок, що технології занурення є важливим компонентом сучасних освітніх стратегій, озброюючи майбутніх спеціалістів компетенціями, необхідними в галузях, що розвиваються, орієнтованих на технології.

Ключові слова: доповнена реальність (AR), критичне мислення, навчання на досвіді, імерсивні технології, змішана реальність (MR), мотивація, вирішення проблем, залучення студентів, віртуальна реальність (VR).

Стаття надійшла до редакції: 10.10.2024 р.
Прийнято до друку: 24.10.2024 р.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 378:373.3:51(043.3)

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.428>**Руденко Н.,**

старша викладачка кафедри початкової освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидатка педагогічних наук,
Київ, Україна
n.rudenko@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-6274-9311

СТАТИСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ В ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У зв'язку з активним розвитком науково-технічного прогресу відбувається вплив математичної науки на всі наукові галузі, зокрема і на педагогіку. Важливим аспектом є підвищення якості педагогічних досліджень при організації експерименту, експертизі отриманих наукових результатів та підтвердженні вірогідності цих результатів методами математичної статистики. Складнощі, пов'язані з коректним застосуванням статистичних методів в педагогічних дослідженнях, пояснюються тим, що в таких дослідженнях вивчаються якісні ознаки феноменів та явищ, які вимагають узгодження мети й змісту дослідницьких завдань з арсеналом математичних та статистичних процедур. Статистика прагне математичними методами надати відповідні докази твердженням експертів у різних галузях з метою знаходження консенсусу в прийнятті правильних дій на основі статистичної інформації.

У статті теоретично висвітлено математичні та статистичні методи в педагогічних дослідженнях при організації експерименту, експертизі отриманих наукових результатів та підтвердженні вірогідності цих результатів методами математичної статистики; означено основні дефініції дослідження, а саме: математична статистика, задачі математичної статистики, методи математичної статистики, статистична грамотність, статистична гіпотеза, критерії узгодження, е-ресурси для статистичного аналізу.

Відібрано основні математичні методи, які застосовуються в педагогічних дослідженнях, наведено алгоритм перевірки статичних гіпотез в педагогічних дослідженнях, виокремлено статистичні критерії узгодження для перевірки гіпотези про вид розподілу випадкової величини (Пірсона, Фішера, Стюдента) та розглянуто сучасні е-ресурси для обчислень критеріїв узгодження (JASP, PSP, DataMelt та Sisense та інші) та деякі онлайн-калькулятори.

Ключові слова: задачі математичної статистики, е-ресурси для статистичного аналізу, критерії узгодження, методи математичної статистики, статистична гіпотеза, статистична грамотність.

© Руденко Н., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Вступ. У зв'язку з активним розвитком науково-технічного прогресу відбувається вплив математичної науки на всі наукові галузі, зокрема і на педагогіку. Важливим аспектом

є підвищення якості педагогічних досліджень при організації експерименту, експертизі отриманих наукових результатів та підтвердженні вірогідності отриманих результатів методами

математичної статистики. Складнощі, пов'язані з коректним застосуванням статистичних методів в педагогічних дослідженнях, науковці пояснюють тим, що в таких дослідженнях вивчаються якісні ознаки феноменів та явищ, які вимагають узгодження мети й змісту дослідницьких завдань з арсеналом математичних та статистичних процедур (В. Андрієнко, С. Гончаренко та ін.).

Як зазначають науковці Gonda D., Pavlovičová G, Ďuris V, Tírpáková A., статистика прагне математичними методами надати відповідні докази твердженням експертів у різних галузях з метою знаходження консенсусу в прийнятті правильних дій на основі статистичної інформації. Статистика відіграє ключову роль у виконанні Стамбульської декларації «Organization for Economic Co-operation and Development» (OECD), яка базується на фактах та рекомендує залучати громадян до розвитку свого статистичного потенціалу (Gonda D., Pavlovičová G., Ďuris V., Tírpáková A., 2022, с. 1.).

Метою даної статті є теоретичне висвітлення математичних та статистичних методів в педагогічних дослідженнях.

Завдання статті — відібрати основні математичні методи, які застосовуються в педагогічних дослідженнях, виокремити статистичні критерії узгодження для перевірки гіпотези про вид розподілу випадкової величини та розглянути сучасні е-ресурси для обчислень критеріїв узгодження.

Аналіз сучасних досліджень вказує на те, що зі статистичною інформацією завдяки сучасним технологіям стикається кожна людина у повсякденному житті, вона призначена не тільки для інформування людей, але й для формування їх поведінки та ставлення до певних явищ та процесів. Вчені вважають, що головною метою статистики є розуміння числової інформації, яка отримується в конкретному контексті, забезпеченні відповідних доказів за допомогою статистичних методів для тверджень експертів, науковців в різних галузях, зокрема й педагогічних, а не лише просто в інформуванні.

Виклад основного матеріалу. Коротко означимо основні дефініції нашого дослідження, а саме: математична статистика, задачі математичної статистики, методи математичної статистики, статистична грамотність, статистична гіпотеза, критерії узгодження, е-ресурси для статистичного аналізу.

Математична статистика — самостійна математична наука, яка вивчає методи відбору та аналізу результатів спостережень випадкових явищ для виявлення їх закономірностей

та обчислення наближених значень ймовірнісних характеристик та є теоретичною основою викладання багатьох економічних, соціальних та педагогічних наук (Грисенко М. В., Рижов А. Ю., 2011, с. 5–7).

Задачі математичної статистики умовно діляться на дві групи: 1) розробка методів збору та групування статистичних даних, отриманих шляхом спостережень, або даних спеціально проведених експериментів; 2) розробка методів аналізу статистичних даних залежно від поставленої мети: оцінка невідомої функції розподілу (задача полягає в тому, щоб за результатами спостережень наближено подати невідому функцію розподілу $y = F(x)$ випадкової величини X); оцінка невідомих параметрів розподілу (суть задачі полягає в тому, що на підставі спостережень за випадковою величиною X , яка описує певну ознаку випадкового явища, має функцію розподілу певного типу $y = F(x, a_1, a_2 \dots a_n)$, але значення параметрів $a_1, a_2 \dots a_n$ від яких залежить ця функція, невідомі, знайти оцінки цих параметрів); перевірка статистичних гіпотез (для випадкової величини X , яка описує певну ознаку випадкового явища, висувається гіпотеза про те, що вона має певний закон розподілу, і важливою задачею є перевірка статистичної гіпотези про вигляд цього розподілу або про значення параметрів розподілу, вигляд якого є відомим) (Грисенко М. В., Рижов А. Ю., 2011, с. 7).

У педагогічних науках використовують деякі види досліджень: *метод реєстрування* — виявлення конкретної якості події та її кількісного значення (наприклад, відвідування пар студентами); *метод ранжування* — розташування у порядку зростання чи спадання показників та визначення місця у цьому ряду (наприклад, складання рейтингу успішності студентів групи або курсу); *метод моделювання* — розробка та дослідження моделей певного педагогічного чи психологічного явища; статистичні методи — це методи математичної статистики, які використовуються для опрацювання даних проведеного експерименту з метою обґрунтування висновків, прийняття або спростування певної гіпотези (Паламар С. П., 2017, с. 65).

У педагогіко-психологічних науках статистичні методи представлені на *рис. 1*.

Статистична грамотність — це набір базових статистичних знань та умінь, якими має оволодіти кожна людина, щоб використовувати доцільно статистичні дані в повсякденному житті для формування власних установок та форм поведінки (Gonda D., Pavlovičová G, Ďuris V, Tírpáková A., 2022, с. 2).

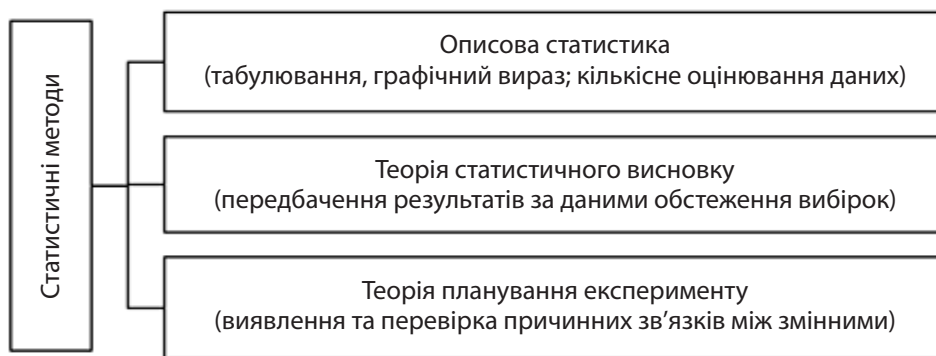


Рис. 1. Статистичні методи

Хочемо зазначити, що поняття «*статистична грамотність*» дуже динамічне: змінюється у реальному житті відповідно до мінливих вимог людських статистичних компетенцій. Дослідженням цього феномену досить детально з різних наукових позицій займалось багато зарубіжних науковців, зокрема N. Broers, K. Wallman, J. Watson, I. Gal та ін.

Структура статистичної грамотності, за J. Watson, складається з трьох за зростаючою складністю рівнів: базового розуміння імовірнісної та статичної термінології; розуміння статистичної мови та концепцій у контексті ширшої соціальної дискусії; позиція сумніву (the questioning position), яку можна зайняти, щоб суперечити твердженням без належної статичної бази (Watson J., 1997, с. 110). Подальші дослідження учених розширили структуру статистичної грамотності, зокрема I. Gal у своєму описі статистичної грамотності охопив дві взаємопов'язані компоненти — уміння людей інтерпретувати та критично оцінювати статичну інформацію з умінням обговорювати та повідомляти свою реакцію на цю статистичну інформацію (Gal I., 2022, с. 8).

Статистична гіпотеза — це передбачення щодо генеральної сукупності, яке перевіряється на основі вибірки.

Існує два основних типи статистичних гіпотез: *непараметричні* — про закон розподілу ймовірностей випадкової величини (ознаки генеральної сукупності); *параметричні* — про значення параметрів розподілу випадкової величини.

Нульовою або основною гіпотезою H_0 називають передбачення (припущення), яке висувують спочатку. Конкуруючою або альтернативною називають гіпотезу H_1 , яка суперечить нульовій гіпотезі H_0 та яку приймають у випадку відхилення нульової H_0 (Грисенко М., Рижов А., 2011, с. 90–91).

Приклад обрання гіпотез в педагогічних дослідженнях. Гіпотеза H_0 : вибірка оцінок (з предмету, який досліджується) майбутніх учителів початкової школи в експериментальній групі не вища, ніж вибірка оцінок у контрольній групі після формульованого етапу експерименту. Гіпотеза H_1 : вибірка оцінок (з предмету, який досліджується) майбутніх учителів початкової школи в експериментальній групі вища, ніж вибірка оцінок у контрольній групі після формульованого етапу експерименту.

Алгоритм перевірки статистичних гіпотез подано в *табл. 1* (Грисенко М., Рижов А., 2011, с. 95).

Таблиця 1

АЛГОРИТМ ПЕРЕВІРКИ СТАТИСТИЧНИХ ГІПОТЕЗ

1	Сформулювати нульову гіпотезу H_0 , альтернативну гіпотезу H_1 , задати рівень значущості α для перевірки H_0
2	Визначити критерій K для перевірки гіпотези H_0 , який є випадковою величиною з відомим розподілом ймовірностей
3	Визначити критичні області відносно заданих критерію K та рівня значущості α
4	Знайти емпіричне (спостережуване) значення критерію $K_{\text{емп}}$ за конкретною вибіркою
5	Зробити висновок: якщо емпіричне значення критерію $K_{\text{емп}}$ потрапляє до критичної області, то нульову гіпотезу H_0 відхиляють; якщо значення $K_{\text{емп}}$ потрапляє до області допустимих значень, то гіпотезу H_0 приймають

Критерій узгодження — це статистичний критерій перевірки гіпотези про вид розподілу випадкової величини (генеральної сукупності).

Найчастіше в педагогічних дослідженнях для проведення експерименту й підтвердження статистичними методами його результатів використовують критерії узгодження Пірсона, Фішера, Стьюдента тощо.

Критерій узгодження Пірсона є зручним для перевірки гіпотез у загальних схемах.

Нехай гіпотеза H_0 така, що закон розподілу X описується функцією розподілу $y = F(x)$ або щільністю розподілу $y = f(x)$, тоді гіпотеза H_0 : закон розподілу X не описується функцією розподілу $y = F(x)$ або щільністю розподілу $y = f(x)$.

Нехай k — число груп у статистичному розподілі вибірки, n_i — частота ознаки X в i -й групі, $n'_i = np_i$ — теоретична частота, p_i — ймовірність того, що значення X належить i -й групі, при чому ці ймовірності розраховані за допомогою гіпотетичної функції розподілу $y = F(x)$ або щільності розподілу $y = f(x)$, $i = 1, 2, \dots, k$.

Якщо гіпотеза H_0 істинна, то розподіл статистики

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(n_i - n'_i)^2}{n'_i}$$

при $n \rightarrow \infty$ збігається до розподілу χ^2 з ступенями вільності $m = k - 1$. У протилежному випадку статистика прямує до нескінченності (Грисенко М., Рижов А., 2011, с. 98).

Зрозуміло, що якщо вибірки досить великі, то робити досить громіздкі обчислення для науковців-нематематиків проблематично, тому зручно використовувати онлайн-ресурси для таких обчислень.

Е-ресурси для статистичного аналізу — це спеціальний онлайн-ресурс, створений безпосередньо для обчислень статистичних даних та перевірки статистичних гіпотез Пірсона, Фішера, Стьюдента тощо.

З розвитком ІКТ перевіряти статистичні гіпотези за певним критерієм все простіше, для цього не потрібно знати певні мови програмування та виконувати обчислення в Excel, а достатньо скористатися одним із електронних ресурсів, наприклад, JASP, PSPP тощо.

Ми провели опитування щодо використання статистичних інструментів в педагогічних дослідженнях. У ньому взяли участь здобувачі освіти другого (магістерського) рівня освіти на Факультеті педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (55 респондентів першого та другого року навчання).

На запитання «У чому полягає мета статистики?» 5 % опитаних респондентів відповіли: «Лише в інформуванні людей»; 40 % — «У встановленні незаперечності числової інформації, отриманої в певному контексті»; 55 % — «У наданні математичними методами відповідних доказів твердженням експертів з різних галузей знань».

Це підтверджує нашу думку про те, що всі дані, отримані при проведенні педагогічного експерименту, необхідно підтверджувати статистичними методами.

На запитання про статистичну грамотність відповіді опитуваних розділись таким чином: мінімальний набір базових статистичних знань і навичок, якими повинен оволодіти індивід (0 %); визначений набір статистичних знань і навичок, які дозволяють людині правильно використовувати статистичні дані в повсякденному житті для формування власного ставлення та форм поведінки в певних ситуаціях, які характеризують ці статистичні дані (50 %); уміння розуміти та критично оцінювати статистичні результати, які пронизують наше повсякденне життя, разом із умінням оцінювати переваги, які статистичне мислення може принести в суспільне, приватне та професійне життя (50 %).

На запитання «На Вашу думку, чи потрібно оволодівати статистичною грамотністю?» 100 % опитаних відповіли: «Так». Аналогічно 100 % респондентів відповіли, що використовують статистичні методи у своїй навчальній (педагогічній) діяльності.

Ці статистичні дані підтверджують нашу думку: майбутні вчителі розуміють, що потрібно підвищувати свою статистичну грамотність та використовувати статистичні методи в педагогічній діяльності.

Хочемо також зазначити що зарубіжні науковці, зокрема Callingham R., Carmichael C., Watson J., у своїх дослідженнях також підтверджують, що вищий рівень статистичної грамотності вчителів (викладачів) прямо пропорційний до вищої успішності в навчанні учнів (студентів) (Callingham R., Carmichael C., Watson J., с. 1340). Науковці Chick H., Pierce R., Wander R. виявили залежність розуміння викладачами статистики при інтерпретації даних, які отримали під час тестування студентів (Chick H., Pierce R., Wander R., 2014, с. 2).

На уточнююче запитання «Які методи математичної статистики використовуєте?» відповіді розподілились наступним чином (рис. 2).

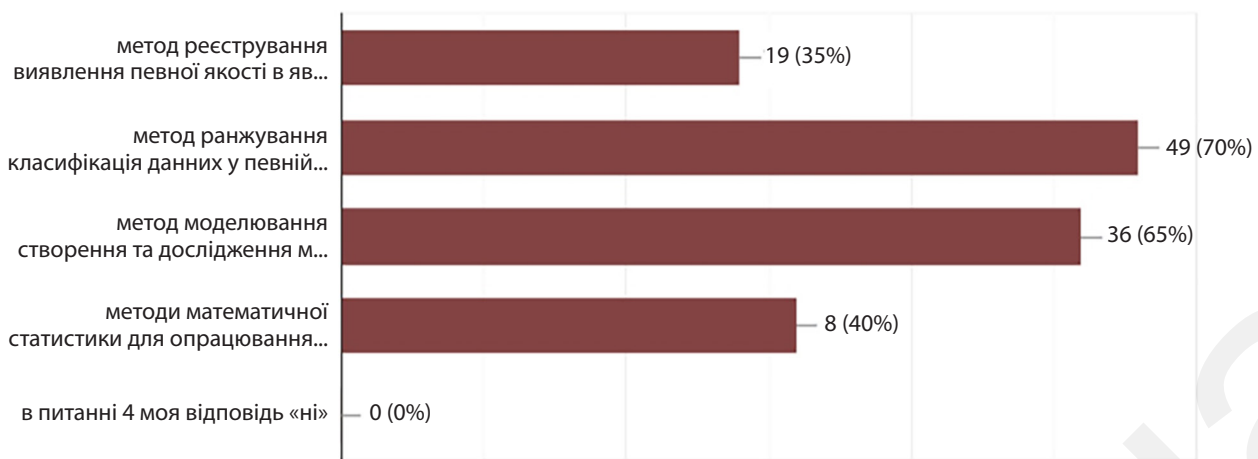


Рис. 2 Використання методів математичної статистики

Магістранти стовідсотково відповіли, що використовують сучасні е-ресурси для виконання дій із статистичними даними. На уточнююче запитання, які ресурси використовують із запропонованих варіантів (Google-сервіси, JASP, PSPP та інші), 100 % респондентів відпові-

ли, що користуються Google-сервісами, зокрема Google-опитувальником, 5 % — вказали, що, окрім Google-опитувальника, використовували JASP, DataMelt та Sisense; 5 % зазначили, що поєднують Google-опитувальник та е-ресурс Sisense.

Якщо ваша відповідь в попередньому питанні «так», то уточніть, будь ласка, які е-ресурси використовуєте

Гугл опитувальник, JASP, DataMelt, Sisense
5%
Гугл опитувальник, Sisense
5%

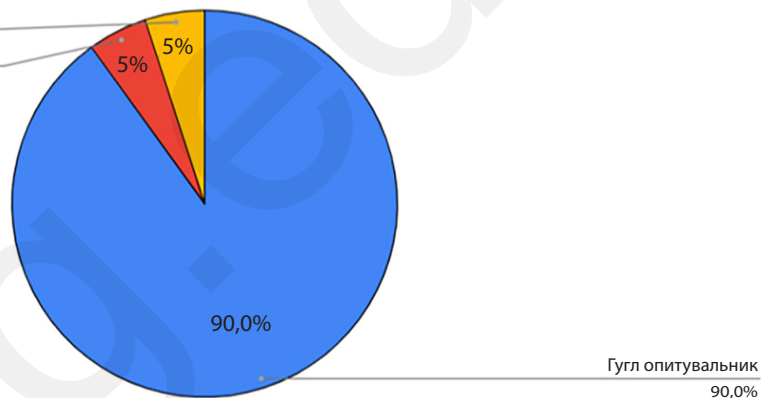


Рис. 3. Використання е-ресурсів для статистичних обчислень

В табл. 2 ми запропонували короткий огляд можливостей двох сучасних безкоштовних е-ресурсів, які зручно використовувати в педагогічних дослідженнях, оскільки вони є досить простими у використанні й не потребують виконання складних математичних процедур.

Хочемо зазначити, що існують також інші е-ресурси, які можна використовувати в педагогічних дослідженнях для обробки статистичних даних. Так, у нашому опитуванні магістранти вказали DataMelt та Sisens. Також у відкритому доступі в Internet є онлайн-калькулятори для обчислення t-test, наприклад,

<https://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1.cfm>.

Даний калькулятор має безкоштовну версію для t-test та порівнює середні значення двох вибірок, зосереджений на трьох найпоширеніших типах t-тестів: непарному, Велча та парному. На головній сторінці наведено вказівки щодо використання калькулятора, додаткову інформацію про два зразки t-тестів та довідку, яка підходить для вашого аналізу. На рис. 4 зображено сторінку для введення вибірки.

Також у програмі Microsoft Exel є функція T.TEST, яка використовується для обчислення t-test Стьюдента.

Е-РЕСУРСИ ДЛЯ СТАТИСТИЧНИХ ОБЧИСЛЕНЬ
В ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

№	Посилання на е-ресурс	Опис ресурсу для проведення статистичних обчислень
1	JASP (Jeffreys's Amazing Statistics Program) https://jasp-stats.org Програма підтримується університетом Амстердама	Безкоштовна програма з відкритим кодом для статистичного аналізу даних з досить простою реєстрацією та підтвердженням діючої електронної пошти, Google-акаунту або сторінки на Facebook. Виконує всі класичні статистичні аналізи, які доступні в SPSS та їх аналогах. Має досить великий список модулів та їх аналізів. Щоб дізнатися, як використовувати певні аналізи та функції, існує спеціальний розділ «Як використовувати JASP». У разі відсутності важливого аналізу можна надіслати запит на цю функцію. Має відеоінструкції про користування основними функціями. Наразі JASP читає такі формати: .csv, .txt, .tsv, .ods, .dta, .sav, .zsav, .por, .sas7bdat, .sas7bcat, .xpt і, звичайно, формат .jasp
2	GNU PSPP GNU: http://ftp.gnu.org/gnu/pspp/	Безкоштовна програма для статистичного аналізу вибірових даних, є стабільною та надійною програмою. Даний ресурс може виконувати описову статистику, Т-тести, лінійну та логістичну регресію, вимірювання асоціації, кластерний аналіз, аналіз надійності та факторний аналіз, непараметричні тести тощо. Серверна частина розроблена для виконання аналізу якомога швидше, незалежно від розміру вибірки. Має такі важливі функції: синтаксис та файли даних, сумісні з файлами SPSS; графічний інтерфейс на вибір користувача; має різні формати введення даних (текст, postscript, pdf, opendocument або html); має взаємодію з іншими безкоштовними програмами, зокрема Gnumeric, LibreOffice, OpenOffice.Org; простий імпорт даних з електронних таблиць, текстових файлів і джерел бази даних; має можливість відкривати, аналізувати та редагувати два або більше наборів числових вибірок одночасно (за необхідності їх також можна об'єднати); інтерфейс користувача, який підтримує всі загальні набори символів, перекладений багатьма мовами, зокрема українською. Також на сайті PSPP є сторінки зі знімками екрану та зразками вхідних даних для полегшення користування програмою

1. Виберіть формат введення даних
Застереження: зміна формату призведе до видалення даних.

Введіть до 50 рядків
 Введіть або вставте до 2000 рядків
 Введіть середні значення, SEM і N
 Введіть середні, SD і N

2. Виберіть тест
Допоможіть вибрати

Непарний t-тест
 Непарний t-тест Велча (використовується рідко)
 Парний t-тест

3. Введіть дані
Допоможіть мені впорядкувати дані

Мітка:

	1 група	2 група
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		

4. Переглянути результати

Рис. 4. Онлайн-калькулятор для обчислення t-test

Висновки. Отже, для підтвердження педагогічного дослідження засобами статистичного інструментарію необхідно дотримуватися певних вимог, а саме: сформулювати статистичні гіпотези; упорядкувати отримані в результаті педагогічного дослідження дані згідно сформульованих статистичних гіпотез; вибрати критерій узгодження перевірки гіпотези про вид розподілу випадкової величини; підібрати е-ресурс для обчислень статистичних даних та перевірки статистичних гіпотез (Пірсона, Фішера, Стьюдента тощо); перевірити статистичні гіпотези за допомогою числових характеристик;

зробити узагальнення про відхилення або прийняття гіпотез.

Для швидкої обробки статистичних даних доцільно виконувати статистичний аналіз за допомогою сучасних е-ресурсів (JASP, PSPP та ін.), які не потребують від користувачів глибоких математичних знань.

Дане дослідження не вичерпує всіх питань проблеми застосування статистичного інструментарію в педагогічних дослідженнях, оскільки подальшого вивчення потребують інші новітні е-ресурси та алгоритмізація їхнього застосування.

ДЖЕРЕЛА

1. Герич М. С., Синявська О. О. Математична статистика: навч. посібник. Ужгород, ДВНЗ «УжНУ», 2021, 146 с.
2. Грисенко М. В., Ришов А. Ю. Математична статистика для економістів міжнародників. Київ : ВПЦ «Київ. ун-т», 261 с.
3. Міер Т. І., Бондаренко Г. Л. Дослідницькі основи інноваційної складової професійної підготовки вчителя початкової школи з використанням європейського та вітчизняного досвіду. *Освіта і суспільство VI: Міжнародний збірник наукових праць*. С. 262–271. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36169>
4. Остапенко Я. О. Використання PSPP під час статистичного аналізу. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління*. № 13, с. 254–265. URL: http://www.easterneurope-ebm.in.ua/journal/13_2018/46.pdf
5. Паламар С. П., Кондратюк С. Г. Системний підхід до формування навичок проведення науково-педагогічного дослідження. *Молодий вчений*. № 10.2 (50.2). 2017. С. 65–69. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/21902/1/S_Palamar__S_Kondratiuk_SAFS_2017_PI.pdf
6. Brydges, C & Gaeta, L. (2019). An Introduction to Calculating Bayes Factors in JASP for Speech, Language, and Hearing Research. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 62(12): 4523–4533. doi:10.1044/2019_JSLHR-H-19-0183. PMID 31830850. S2CID 209342577
7. Callingham, R., Carmichael, C., & Watson, J. (2016). Explaining Student Achievement: The influence of teachers' pedagogical content knowledge in statistics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2016, 14, 1339–1357. DOI:10.1007/s10763-015-9653-2
8. Chick, H., Pierce, R., & Wander, R. (2014). Sufficiently Assessing Teachers' Statistical Literacy. ICOTS9 (2014) Invited Paper – Refereed. https://iase-web.org/icots/9/proceedings/pdfs/ICOTS9_7C3_WANDER.pdf?1405041694
9. Gal, I. (2002) Adults' Statistical Literacy: Meanings, components, responsibilities. *Int. Stat. Rev.* 2002, 70, 1–25.
10. Gonda, D., Pavlovičová, G., Ďuris, V., & Tirpáková, A. (2022). Implementation of Pedagogical Research into Statistical Courses to Develop Students' Statistical Literacy. *Mathematics* 2022, 10(11), 1793; <https://doi.org/10.3390/math10111793>
11. Jonathon Love, Ravi Selker, Maarten Marsman, et al (2019) JASP: Graphical Statistical Software for Common Statistical Designs. *Journal of Statistical Software*, January 2019, 88(2), 1–13 DOI:10.18637/jss.v088.i02
12. Pierce, R., Chick, H., Watson, J., Les, M., & Dalton, M. (2014). A Statistical Literacy Hierarchy for Interpreting Educational System Data. *Aust. J. Educ.* 2014, 58, 195–217.
13. Wagenmakers, E., Love, J., Marsman, M., Jamil, T., Ly, A., Verhagen, J., et al (2018). Bayesian inference for psychology. Part II: Example applications with JASP». *Psychonomic Bulletin & Review*. 25(1): 58–76. doi:10.3758/s13423-017-1323-7. PMC 5862926. PMID 28685272
14. Watson, J. (1997) Assessing Statistical Literacy through the Use of Media Surveys. In *The Assessment Challenge in Statistics Education*; Gal, I., Garfield, J., Eds.; International Statistical Institute IOS Press: Amsterdam, The Netherlands, 1997; pp. 107–121.

REFERENCES

1. Herych, M. S., Syniavska, O. O. (2021) Matematychna statystyka [Mathematical Statistics]. 146 p. [in Ukrainian].
2. Hrysenko, M. V., & Ryzhov, A. Yu. (2011). Matematychna statystyka dlia ekonomistiv mizhnarodnykiv [Mathematical Statistics for International Economists]. 261 p. [in Ukrainian].
3. Miyer, T. I., & Bondarenko, H. L. (2021). Doslidnytski osnovy innovatsiinoi skladovoi profesiinoi pidhotovky vchytelia pochatkovoї shkoly z vykorystanniam yevropeiskoho ta vitchyznianoho dosvidu [Research Basis of the Innovative Component of Professional Training of Primary School Teachers Using European and Domestic Experience]. *Osvita i suspilstvo*, VI, pp. 262–271 ISSN 978–83–66567–26–9 [in Ukrainian].
4. Ostapenko, Ya. O. (2018). Vykorystannia PSPP pid chas statystychnoho analizu [Use of the PSPP in Statistical Analysis]. *Skhidna Yevropa: ekonomika, biznes ta upravlinnia*, 13, pp. 254–265 [in Ukrainian]. http://www.easterneurope-ebm.in.ua/journal/13_2018/46.pdf
5. Palamar, S. P., & Kondratiuk, S. H. (2017). Systemnyi pidkhid do formuvannia navychok provedennia naukovo-pedahohichnoho doslidzhennia [A systematic approach to the formation of skills in scientific and pedagogical research]. *Molodyi vchenyi* (10.2), pp. 65–69. ISSN 2304-5809 [in Ukrainian].
6. Brydges, C., & Gaeta, L. (2019). An Introduction to Calculating Bayes Factors in JASP for Speech, Language, and Hearing Research. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(12): 4523–4533 [in English].
doi:10.1044/2019_JSLHR-H-19-0183. PMID 31830850. S2CID 209342577
7. Callingham, R., Carmichael, C., & Watson, J. (2016). Explaining Student Achievement: The influence of teachers' pedagogical contentknowledge in statistics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2016, 14, 1339–1357. DOI:10.1007/s10763-015-9653-2 [in English].
8. Chick, H., Pierce, R., & Wander, R. (2014). Sufficiently assessing teachers' statistical literacy. *ICOTS9 (2014) Invited Paper — Refereed* [in English].
https://iaseweb.org/icots/9/proceedings/pdfs/ICOTS9_7C3_WANDER.pdf?1405041694
9. Gal, I. (2002). Adults' Statistical Literacy: Meanings, components, responsibilities. *Int. Stat. Rev.* 2002, 70, 1–25 [in English].
10. Gonda, D., Pavlovičová, G., Ďuris, V., & Tirpáková, A. (2022). Implementation of Pedagogical Research into Statistical Courses to Develop Students' Statistical Literacy. *Mathematics* 2022, 10 (11), 1793 [in English].
<https://doi.org/10.3390/math10111793>
11. Jonathon Love, Ravi Selker, Maarten Marsman, et al (2019). JASP: Graphical Statistical Software for Common Statistical Designs. *Journal of Statistical Software*, January 2019, 88(2), DOI:10.18637/jss.v088.i02 [in English]
12. Pierce, R., Chick, H., Watson, J., Les M., & Dalton, M. (2014). A Statistical Literacy Hierarchy for Interpreting Educational System Data. *Aust. J. Educ.* 2014, 58, 195–217 [in English].
13. Wagenmakers, E., Love, J., Marsman, M., Jamil, T., Ly, A., Verhagen, J., et al (2018). Bayesian inference for psychology. Part II: Example applications with JASP». *Psychonomic Bulletin & Review*, 25 (1): 58–76 [in English].
doi:10.3758/s13423-017-1323-7 PMC 5862926. PMID 28685272
14. Watson, J. (1997). Assessing Statistical Literacy through the Use of Media Surveys. In *The Massessment Challenge in Statistics Education*; Gal, I., Garfield, J., Eds.; International Statistical Institutel IOS Press: Amsterdam, The Netherlands, 1997; pp. 107–121 [in English].

Rudenko N.

STATISTICAL TOOLS IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Due to the active development of scientific and technological progress, mathematical science has impacted on all scientific fields, including pedagogy. A crucial element is enhancing the quality of pedagogical research through the organization of experiments, the evaluation of acquired scientific data, and the validation of these results employing methods of mathematical statistics. The complexities involved in the proper implementation of statistical methods in pedagogical research arise from the necessity to investigate qualitative attributes of phenomena and events, requiring the alignment of research objectives and content with the appropriate mathematical and statistical techniques. Statistics seeks to provide relevant evidence to the claims of experts in various fields using mathematical methods to reach a consensus on making appropriate decisions based on statistical information.

The article theoretically highlights mathematical and statistical methods in pedagogical research when organizing an experiment, evaluating acquired scientific data and verifying the reliability of these results using

methods of mathematical statistics. It defines the main concepts of the research, namely: mathematical statistics, problems of mathematical statistics, methods of mathematical statistics, statistical literacy, statistical hypothesis, criteria of agreement, e-resources for statistical analysis.

The main mathematical methods used in pedagogical research have been selected, and the algorithm for testing statistical hypotheses in pedagogical research has been provided. The statistical criteria of agreement have been identified for testing the hypothesis about the type of distribution of a random variable (Pearson, Fisher, Student), and modern e-resources for calculating the criteria of agreement (JASP, PSPP, DataMelt, Sisense and others), as well as some online calculators, have been discussed.

Keywords: *problems of mathematical statistics, e-resources for statistical analysis, criteria of agreement, methods of mathematical statistics, statistical hypothesis, statistical literacy.*

*Стаття надійшла до редакції: 09.10.2024 р.
Прийнято до друку: 23.10.2024 р.*

Сіранчук Н.,

професорка кафедри початкової освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
докторка педагогічних наук,
м. Київ, Україна
n.siranchuk@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-0472-5861

**ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ
В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБОМ ЕМОЦІЙНОСТІ МЕДІАОСВІТИ**

У статті висвітлено дієвість практичного виклику основних емоцій засобом медіаосвітнього контенту з формуванням монологічного мовлення учнів початкових класів. Доведено, що збалансоване використання в медіаконтенті матеріалів, які викликають емоції (задоволення — радість, інтерес — ажіотаж, дистрес — горе, подив — переляк, сором'язливість — ніяковість — приниження, відроза — огида, гнів — обурення, зневага — презирство, страх — жах, байдужість — недбалість) суттєво покращить запам'ятовування та сприймання навчального матеріалу, а також позитивно вплине на розвиток монологічного мовлення учнів. Визначено важливість володіння вчителем початкової школи тонким смаком, мімікою, жестом, дикцією та добре поставленим голосом, для успішного використання медіаконтенту в практиці шкільного навчання з метою формування монологічного мовлення учнів.

Процес формування монологічного мовлення учнів початкових класів засобом емоційності медіаосвіти становить єдність чуттєвого й раціонального відображення дійсності, в якій значну, а часом і вирішальну роль відіграє емоційний фактор. Відповідно до того, як покращується монологічне мовлення учнів, і за сприятливих позашкільних умов розвитку учня співвідношення чуттєвого й раціонального досягає рівноваги, інколи — раціональне переважає.

В учнів початкових класів чуттєве пізнання виражається складною триєдністю відчуттів, сприймань та уявлень: спочатку відчуття як сигнал до розкриття шуканого, потім, значно повніше, сприймання і, нарешті, чуттєво-наочне уявлення.

Психічний розвиток учня початкової школи дуже інтенсивний: змінюються й вдосконалюються психічні процеси уваги, уяви, пам'яті, мислення, мовлення, розвивається доволі регуляція поведінки; закладаються основи особистості. У цей період особливо значна роль учителя у формуванні громадських і особистісних якостей учня, його здібностей до оволодіння мовно-літературною освітою. Адже нема межі здібностям дитини, якщо педагог виявляє до неї оптимістичне і творче ставлення.

Ключові слова: емоції, емоційність в медіаосвіті, монологічне мовлення, медіаконтент, психічний розвиток, мовний розвиток.

© Сіранчук Н., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Вступ. Потреба у формуванні монологічного мовлення учнів початкових класів зростає, оскільки суголосна з вимогами щодо реформування сучасної початкової освіти в Україні та з вимогами Державного стандарту початкової освіти.

Українська освітня політика спрямована на приєднання до європейського освітнього простору, а це вимагає покращення якості освіти загалом та початкової її ланки зокрема. Один із шляхів розв'язання таких завдань є покращення загальної методики навчання учнів початкових класів та вдосконалення медіаосвітніх ресурсів, які застосовуються в початковій школі.

У напрямках реформи школи підкреслюється роль мовно-літературної освіти, формування комунікативної компетентності учнів для становлення грамотного молодого покоління українців [1]. Формування монологічного мовлення варто спрямовувати на становлення почуття патріотизму, високих моральних якостей, становлення європейських цінностей.

У напрямках реформи школи підкреслюється роль мовно-літературної освіти, формування комунікативної компетентності учнів для становлення грамотного молодого покоління українців [1]. Формування монологічного мовлення варто спрямовувати на становлення почуття патріотизму, високих моральних якостей, становлення європейських цінностей.

Останнім часом зроблено значні досягнення у створенні медіаосвітнього контенту для учнів початкової школи. Не припиняється також пошук нових, ефективніших методів формування монологічного мовлення учнів. Але в початковій школі, де закладаються основи майбутнього володіння мовно-літературною освітою, формування монологічного мовлення учнів початкових класів засобом емоційності медіаосвіти впроваджуються повільно. Одна з причин цього — відсутність психолого-педагогічної системи й методики формування монологічного мовлення учнів початкових класів засобом емоційності медіаосвіти.

Мета статті: визначити основні емоції, збудження котрих може бути закладене в медіаосвітньому контенті з формуванням монологічного мовлення учнів початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дуальність досліджуваної проблеми формування монологічного мовлення учнів початкової школи засобом емоційності медіаосвіти зумовлює її розгляд з позицій:

— нормативного обґрунтування (закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про охорону дитинства», «Про вищу освіту», Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Концепція розвитку педагогічної освіти, Концепція розвитку громадянської освіти в Україні, Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Державний стандарт початкової освіти);

— створення та використання в освітньому процесі початкової школи медіаосвітнього контенту, спрямованого на розвиток мовлення учнів (М. Герасимович, Л. Нежива, С. Паламар, Л. Петрик, В. Різун, І. Слісаренко, В. Іванов, М. Тимошук та ін.).

Виклад основного матеріалу. Інтенсивне формування монологічного мовлення учнів початкових класів засобом емоційності медіаосвіти може спиратися на дослідження сугестології — науки про навчання (у психолого-комунікативному розумінні).

Під медіаосвітою ми розуміємо частину освітнього процесу, яка спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно-опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [2, 3, 4].

Щоб піднести ефективність заняття як основної форми організації освітнього процесу, необхідно покращити психолого-педагогічне вивчення учнів, виявити їх інтереси та схильності.

Впровадження медіазасобів допомагає підняти шкільний урок на якісно новий, сучасний рівень. Це, безперечно, сприяє розвитку дослідницьких, аналітичних, творчих здібностей не тільки школярів, а й педагогів [5, 7]. Процес формування монологічного мовлення учнів початкових класів засобом емоційності медіаосвіти становить єдність чуттєвого й раціонального відображення дійсності, в якій значну, а часом і вирішальну роль відіграє емоційний фактор [6]. Відповідно до того, як покращується монологічне мовлення учнів, і за сприятливих позашкільних умов розвитку учня співвідношення чуттєвого й раціонального досягає рівноваги, інколи — раціональне переважає.

В учнів початкових класів чуттєве пізнання виражається складною триєдністю відчуттів, сприймань та уявлень: спочатку відчуття як сигнал до розкриття шуканого, потім, значно повніше, сприймання і, нарешті, чуттєво-наочне уявлення.

Психічний розвиток учня початкової школи дуже інтенсивний: змінюються й вдосконалюються психічні процеси уваги, уяви, пам'яті, мислення, мовлення, розвивається довільна регуляція поведінки; закладаються основи особистості.

У цей період особливо значна роль учителя у формуванні громадських і особистісних якостей учня, його здібностей до оволодіння мовно-літературною освітою. Адже нема меж здібностей дитини, якщо педагог виявляє до неї оптимістичне й творче ставлення.

Сприймання саме по собі — природна складна здібність учня. Процес сприймання завжди індивідуальний. Учителеві варто помічати й використовувати індивідуальні особливості процесу сприймання, оскільки вони сигналізують про деякі приховані таланти, видатні лінгвістичні здібності, яскраві схильності до імпровізації або, навпаки, про відставання учня у засвоєнні навчального матеріалу. Урахування цих особливостей необхідне для оптимальної організації діяльності учнів на уроці, а також для всієї подальшої роботи з ними.

У процесі формування монологічного мовлення учнів велика роль емоційного фактора. Загальноновизнано, що зацікавленість, прагнення відкриттів стимулюють будь-який процес навчання. Доцільно створювати на занятті таку обстановку, яка б сприяла виникненню в учнів

стану емоційного піднесення. Вчитель початкової школи володіє значним арсеналом засобів для підтримання такого стану й піднесення готовності до навчання — це система заохочень (висока оцінка зусиль учня), тактовність, доброзичливість тощо.

Забезпечення емоційності навчання й створення сприятливої навчальної атмосфери є однією з вимог шкільної дидактики. І. П. Павлов вбачав у позитивних емоціях джерело сили для продуктивної роботи головного мозку. Емоції забезпечують підготовку нервової системи до діяльності, настроювання аналізаторів для щонайкращого сприйняття матеріалу.

Результати психологічних досліджень і наш педагогічний досвід переконують, що в учнів початкової школи стан емоційного піднесення сприяє інтенсифікації пізнання, розвитку пам'яті, кмітливості й швидкої реакції. Саме на емоційній піднесеності має ґрунтуватися формування монологічного мовлення учнів початкових класів засобом медіаосвіти.

Визнані знавці дитячої психології (Н. Максимова, К. Мілютіна, В. Піскун та ін.) стверджують, що в учнів початкових класів пізнання немислиме без подиву, емоційної напруженості, активної роботи уяви. Чарівний світ поезії, народні казки, ігри, музика, живопис, уміло введені в урок, дають щедрий ґрунт уяві учня і, зокрема, допомагають розширити його словниковий запас. У цьому переліку музика чи не найсильніше збуджує уяву учня й залучає його до чуттєвого пізнання прекрасного. Крім того, розучування пісень, наприклад, може передбачати й практичні цілі: збагачення лексичного запасу учнів, закріплення граматичного матеріалу тощо [8]. У процесі аудіювання музичний фон звукозапису привносить емоційний момент, що сприяє активізації резервів уваги, слуху й пам'яті, налаштуванню організму на певний вид мовленнєвої діяльності.

Музику варто використовувати для власне навчальної мети а також для активізації учнів перед і під час уроку.

У комплексі засобів емоційного впливу виняткове місце відводиться емоційній міміці — мовленню без слів. Численні дослідження, виконані останнім часом, підтверджують припущення Ч. Дарвіна, що мова без слів універсальна й особливо зрозуміла. Учні часто легше сприймають міміку, ніж мовлення.

Засоби невербальної комунікації (міміка, жести, рухи) на заняттях української мови практикуються для семантизації введених лексичних одиниць, для створення асоціативного зв'язку між словом та його умовним позна-

ченням (жестом абощо). Це сприяє кращому запам'ятовуванню. Наприклад, замість називання професій (мисливця, піаніста, шофера, художника та ін.) доцільно продемонструвати їх певними жестами чи позами. Деякі вправи бажано проводити як пантомімічну загадку, коли учні вгадують, що зображує без слів учитель (або товариші), і називають відповідний предмет чи дію.

Центром передачі мімічних сигналів є обличчя, спроможне трансформувати й виражати різні емоційні стани. Міміка вчителя часом сильніше, ніж слова, виражає схвалення чи, навпаки, несхвалення, осуд.

На думку американського вченого Carroll Ellis Izard, «...більшість відтінків у взаємовідносинах між людьми передаються через вираз обличчя. Коли слова людини вступають у конфлікт з її емоційною мімікою, домінує повідомлення, передане емоційним шляхом. Емоції, що відображаються на обличчі, "відчутні" краще, ніж мовлення». Carroll Ellis Izard виділяє 9 основних емоцій, що передаються засобами міміки. Кожному стану дано характеристику для двох ступенів збудження — помірної і більш високої. Якщо змінити характеристики стосовно дитячої психіки й доповнити перелік ще одним станом, одержимо корисний інструмент для комунікативної схеми «вчитель — учень» [9].

Зупинимось детальніше на тих емоціях, «практичність» яких не викликає сумнівів, внаслідок чого вони можуть бути використані в медіаосвітньому контенті.

Задоволення — радість. Безпосереднє вираження цього виду емоцій більш властиве дітям, ніж дорослим. Учні відчувають довіру й прихильність до вчителя, що зумів викликати в них ці емоції, і відзначаються кращими успіхами в навчанні. Найпростіший спосіб вираження задоволення й радості — сміх. Фізіологічний вплив сміху на учнів прямий, благотворний, без побічних небажаних явищ; сміх знімає втому, бадьорить, підвищує пізнавальну сприйнятливність. Можна, наприклад, запропонувати учням скласти оповідання за «смішними» сюжетними картинками. На етапі закріплення вчитель робить вигляд, що забув щось, тим самим спонукаючи учнів нагадати йому відоме їм визначення, вірш, байку, прозу тощо. Варто умисне «помилитися», задати запитання, яке викликатиме сміх і миттєву реакцію, потрібну вчителю. Скажімо, запитати, чи їсть лисиця мед, а заєць курей і таке ін. Відповісти, пояснити вчителю, що це неправильно, виявлять бажання усі, і таким чином учні вправляються у створенні власних монологів-пояснень.

Интерес — *ажіотаж*. Учні початкової школи здебільшого притаманний тільки нижчий ступінь емоції — інтерес. Емоція інтересу спонукає учнів до навчання, сприяє розвитку їхнього інтелекту. Без інтересу неможливе серйозне здобуття мовно-літературної освіти. Дитина від народження наділена емоцією інтересу, яку необхідно всіляко розвивати. Ця емоція розширює світ пізнання. Інтерес до навчального предмета, до навчальної діяльності створюється моделюванням на уроці реальних ситуацій життя, в які учні потрапляють або можуть потрапити в школі, на вулиці, вдома та інших місцях, — ситуацій, у яких беруть участь вони та їхні батьки, вчителі, товариші. Ці ситуації наповнюються конкретним змістом, що цікавить їх і відповідає рівневі розвитку. Такі ситуації слугують ґрунтом для організації освітньої комунікативної діяльності українською мовою.

Навчальна комунікативна діяльність на уроці української мови найкраще реалізується під час рольових ігор. Рольова гра — це комплекс вправ, у яких учасники беруть на себе яку-небудь спеціальну роль. Вона ґрунтується на певному лексико-граматичному матеріалі. Наведено серію завдань для ігор на тему «Наш клас».

1. Вчитель задає запитання:

— Що треба для уроку?

Учні показують відомі їм предмети: підручник, зошит, ручку, лінійку та ін.

2. А що нам іще потрібне? — запитує вчитель і, показуючи малюнки, називає слова.

3. — Давайте перелічимо все, що нам потрібно. (Гра «Снігова куля», коли кожен наступний учень називає те, що перелічив попередній, і додає ще одне слово).

4. — Тепер поглянемо, чого в нас тут немає, — говорить учитель і пропонує старості записати предмети, яких не вистачає, вказавши кількість, необхідну для всього класу.

5. — Зараз ми підемо в магазин за покупками. Ти, Сергійко, — покупець, а ти, Марійко, — продавець. Запитай у продавця, Сергійко, чи є в нього потрібні нам речі й скільки вони коштують. А всі нехай підрахують, скільки грошей знадобиться для цього.

6. — Заплатіть гроші й отримайте товар. Принесіть усе в клас і покажіть товаришам, називаючи предмети.

7. — Тепер нехай кожен відбере те, що йому потрібно, і покаже нам свої покупки, називаючи їх.

Дистрес — *горе*. Дітям, як і дорослим, притаманні ці емоції, але причини їх появи й вира-

ження змінюються з віком. Необережне слово вчителя, несправедлива оцінка можуть викликати в учня дистрес і глибоке горе з потоками сліз. І хоч після цього дитина стає м'якшою і сприйнятливою, все одно вчителю варто уникати ситуацій, що викликають такий бурхливий вияв почуттів.

Подив — *переляк*. Перший ступінь цієї емоції — подив — бере найактивнішу й необхідну участь у формуванні психіки учня, відкриваючи йому невідомий шлях пізнання. У фізіологічному значенні подив теж корисний для учня, оскільки переключає нервову систему або відключає від навантажень, іноді небажаних. Однак несподіване вмикання технічних засобів навчання, різке слово вчителя можуть перелякати дитину молодшого шкільного віку і, отже, уповільнити процес пізнання, а то й зовсім його загальмувати на деякий час.

Сором'язливість — *ніяковість* — *приниження*. Ця триступенева емоція виявляє різний вплив на учня на кожному етапі в процесі пізнання. Так, сором'язливість спричинюється різким зміщенням уваги на самого себе, особливо тоді, коли учень стикається з перешкодою на шляху до цікавого об'єкта або до якоїсь нової діяльності. І в цьому розумінні сором'язливість, уміло використана вчителем, активізує процес пізнання. Ніяковість і приниження в таких самих умовах справляють гальмівний вплив.

Інші емоції — скоріше шкідливі, ніж корисні, вони впливають на учня гальмуючи або зосереджуючи психіку його на собі. Ми наводимо їх не коментуючи. Зазначимо, однак, що в деяких виняткових ситуаціях вони можуть бути корисними. Ці почуття такі: *відраза* — *огида*, *гнів* — *обурення*, *зневага* — *презирство*, *страх* — *жах*, *байдужість* — *недбалість*.

У всіх видах спілкування учнів початкових класів між собою і з учителем вираження екстралінгвістичними засобами згаданих емоцій та їх поєднань становить зрозумілу мову, що не потребує слів, особливо цінну, оскільки лексичний запас в учнів на перших порах дуже скромний. Тому учні початкових класів раніше приймають і легко запам'ятовують мімічні сигнали й тільки згодом — слова.

На жаль, мова міміки у педагогічних закладах вищої освіти не викладається. Володіння мімікою, жестом як допоміжним засобом у навчанні української мови звичайно є наслідком інтуїтивної самодіяльності окремих учителів.

У процесі вивчення української мови в початкових класах одночасно відбувається становлення пам'яті й волі, уявлень, мнемічних і вольових властивостей особистості дитини.

Пам'ять є основою психічного життя учня. В учнів початкової школи варто розвивати словесно-логічну пам'ять. Добре розвинена, вона легко утримує слова, ідеї, логічні конструкції. І тут неабияку роль може відіграти емоційний фактор, оскільки пояснення навчального матеріалу на яскравому емоційному фоні сприяє його збереженню на тривалий час і створює умови для його наступного відтворення.

Мнемічні процеси учня як особистості керуються волею. Вольова поведінка — це свідоме спрямування розумових і фізичних зусиль учня на досягнення мети в пізнанні. Вольове зусилля має пронизувати всю його діяльність у школі й поза нею. Без доведення очевидно, як важливо розумно й цілеспрямовано організувати цю діяльність.

Інтенсивність вольового зусилля учнів, стійкість і тривалість зусиль залежить від низки конкретних обставин, передусім — від продуманих комунікативних дій учителя, світоглядного й морально-етичного потенціалу його особистості.

Учні початкових класів безпомилково тягнуться до красивого, яскравого. Вони одразу ж помічають нову зачіску й непомітні для дорослого недбалості в одязі, тонко вловлюють нюанси в настрої вчителя. Про це варто завжди пам'ятати.

Для учнів манери, дикція, міміка улюблено-го вчителя слугують безперечним зразком. Ось чому урок завжди має бути натхненним дійством педагога, виконуваним з артистизмом. Учні початкової школи швидше приймуть натхненність учителя й можуть виявитися нечулими до сухої, хоч і доказової, логіки.

Зрозуміло, що для вчителя обов'язкові — бездоганна дикція, добре поставлений голос, тонкий смак, уміння володіти мімікою та жестом.

Тож учителям слід прагнути зрозуміти механізм чуттєвого пізнання учнів, без чого неможливо вдосконалювати процес вивчення української мови, як того вимагають основні напрями реформи школи. Знайти, в кому є, обдарованість, допомогти їй яскраво спалахнути — в цьому сенс педагогічної і громадянської діяльності вчителя. Це ж і є найточнішим показником ефективності його праці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, нами окреслено дієвість практичного виклику основних емоцій засобом медіаосвітнього контенту з формуванням монологічного мовлення учнів початкових класів.

Доведено, що збалансоване використання в медіаконтенті матеріалів, які викликають емоції (задоволення — радість, інтерес — ажіотаж, дистрес — горе, подив — переляк, сором'язливість — ніяковість — приниження, відраза — огида, гнів — обурення, зневага — презирство, страх — жах, байдужість — недбалість), суттєво покращить запам'ятовування та сприймання навчального матеріалу, а також позитивно вплине на розвиток монологічного мовлення учнів. Визначено важливість володіння вчителем початкової школи тонким смаком, мімікою, жестом, дикцією та добре поставленим голосом для успішного використання медіаконтенту в практиці шкільного навчання з метою формування монологічного мовлення учнів.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в експериментальній перевірці обґрунтованих теоретичних надбань.

ДЖЕРЕЛА

1. Сіранчук Н. М., Бондаренко Г. Л. Компетентнісне спрямування уроку української мови в початковій школі. *Acta Paedagogica Volynienses*. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2023. № 2. С. 93–99. URL: <http://surl.li/nghj>
2. Вознесенська О., Сидоркіна М. Медіаторчість як складова сімейної медіаосвіти: використання ресурсів арт-терапії: матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Медіаосвіта — пріоритетний напрям в освіті XXI століття: проблеми, досягнення і перспективи», 2013. URL: https://aup.com.ua/uploads/Zbirnik_Harkiv.pdf#page=21
3. Кросмедіа: контент, технології, перспективи: колективна монографія / за заг. ред. д. н. із соц. ком. В. Е. Шевченко; Інститут журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка. К. : Кафедра мультимедійних технологій і медіадизайну Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2017. URL: <http://journalib.univ.kiev.ua/mono/cross.pdf>
4. Петрик Л. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: особливості застосування медіазасобів на уроках іноземних мов. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. 2019. № 88. С. 120–125. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-88-20>
5. Паламар С. П., Ліннік О. О. Впровадження медіазасобів в початковій школі на уроках гуманітарного циклу. *Молодий вчений*. 2021. № 8(96). С. 69–73. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-8-96-15>

6. Сіранчук Н. М. Формування монологічного мовлення учнів початкових класів засобом медіа-освіти на матеріалі синтаксису простого речення. *Acta Paedagogica Volynienses*. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки. 2024. № 3. С. 49–56. URL: <http://surl.li/xvnamq>
7. Паламар С. П., Нежива Л. Л. Методична модель застосування доповненої реальності на уроках читання в початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2020. № 34(2). С. 6–13.
8. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 288 с.
9. Carroll Ellis Izard. *Emotions, Cognition and Behavior*. Cambridge University Press. (with Jerome Kagan), 1984. 704 p.

REFERENCES

1. Siranchuk, N., Bondarenko, H. (2023). Kompetentnisne spriamuvannia uroku ukrainiskoi movy v pochatkovii shkoli. [Competent Instruction of Ukrainian Language Lessons in Primary School]. *Acta Paedagogica Volynienses*, Lutsk: Lesya Ukrainka Volyn National University, 2, pp. 93–99 [in Ukrainian]. <http://surl.li/nghjp>
2. Voznesenska, O., & Sydorkina, M. (2013). Mediatvorchist yak skladova simeinoi mediaosvity: vykorystannia resursiv art-terapii. [Media Creativity as a Component of Family Media Education: The use of art therapy resources]. *International scientific Internet conference "Media education — a priority direction in the education of the 21st century: problems, achievements and prospects"*. [in Ukrainian]. https://aup.com.ua/uploads/Zbirnuk_Harkiv.pdf#page=21
3. Shevchenko, V. (2017). Krosmedia: kontent, tekhnolohii, perspektyvy [Cross Media: Content, technologies, perspectives]. Collective monograph, Institute of Journalism of Taras Shevchenko Kyiv National University, Kyiv [in Ukrainian]. <http://journlib.univ.kiev.ua/mono/cross.pdf>
4. Petryk, L. (2019). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly: osoblyvosti zastosuvannia mediazasobiv na urokakh inozemnykh mov. [Future Primary School Teacher's Professional Training: Peculiarities of media use at foreign language lessons]. *Collection of scientific works "Pedagogical Sciences"*, 88, pp. 120–125. ISSN 2413-1865 [in Ukrainian].
5. Palamar, S., & Linnyk, O. (2021). Vprovadzhennia mediazasobiv v pochatkovii shkoli na urokakh humanitarnoho tsyklu [Introduction of Media in Primary School in the Lessons of the Humanitarian Cycle]. *Young Scientist*, 8(96), pp. 69–73. ISSN 2304-5809 [in Ukrainian].
6. Siranchuk, N. (2024). Formuvannia monolohichnoho movlennia uchniv pochatkovykh klasiv zasobom mediaosvity na materialy syntaksysu prostoho rechennia [Formation of Monologue Speech of Primary Grades Students Using the Media Education Tool on the Material of Simple Sentence Syntax]. *Acta Paedagogica Volynienses*. Lutsk: Lesya Ukrainka Volyn National University, № 3, pp. 49–56 [in Ukrainian]. <http://surl.li/xvnamq>
7. Palamar, S., & Nezhyva, L. (2020). Metodychna model zastosuvannia dopovnenoї realnosti na urokakh chytannia v pochatkovii shkoli. [Methodological Model of Applying Augmented Reality at Reading Lessons in Primary School]. *Pedagogical Education: Theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 34 (2), 6–13 [in Ukrainian].
8. Siranchuk, N. (2017). Formuvannia leksychnoi kompetentnosti v uchniv pochatkovykh klasiv na urokakh ukrainiskoi movy [Formation of Lexical Competence in Primary School Students in Ukrainian Language Lessons]. Kyiv: Center for Educational Literature, 288 p. [in Ukrainian].
9. Carroll, Ellis Izard (1984). *Emotions, Cognition and Behavior*. Cambridge University Press. (with Jerome Kagan), 704 p. [in English].

Siranchuk N.

DEVELOPING ORACY SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF EMOTIONALITY IN MEDIA EDUCATION

The article highlights the effectiveness of practical invocation of basic emotions by means of media educational content with the development of oracy skills in primary school students.

It has been proven that the balanced use of materials in the media content that elicit emotions of pleasure — joy, interest — excitement, distress — grief, surprise — fright, shyness — awkwardness — humiliation, disgust — dislike, anger — indignation, disdain — contempt, fear — horror, indifference — negligence will significantly improve the memorization and perception of educational material, as well as have a positive effect on the development of students' oracy skills. The importance of a primary school teacher's possession of subtle

taste, facial expressions, gestures, diction and a well-placed voice for the successful use of media content in the practice of school education in order to form students' oracy skills is determined.

The process of development of oracy skills in primary school students by means of emotionality in media education is a synthesis of sensual and rational reflection of reality, in which the emotional factor plays a significant and sometimes decisive role. According to how the students' oracy skills improves and under favorable extracurricular conditions of the student's development, the ratio of the sensual and the rational reaches a balance, sometimes the rational prevails.

In primary school students, sensory cognition is expressed by a complex trinity of sensations, perceptions and ideas: first, sensation as a signal to reveal what is sought, then, much more fully, perception and, finally, sensory-visual representation.

The mental development of a primary school student is a highly intensive process, during which the mental processes of attention, imagination, memory, thinking, speech undergo significant changes and improvements, voluntary regulation of behaviour development; the foundations of personality are laid. In this period, the teacher's role in shaping the student's social and personal qualities, his abilities to master language and literature education is especially significant. It can be argued that there are no limits to a child's abilities, if the teacher shows an optimistic and creative attitude towards him.

Keywords: *emotions, emotionality in media education, oracy skills, media content, mental development, language development.*

Стаття надійшла до редакції: 01.10.2024 р.

Прийнято до друку: 15.10.2024 р.

Козир М.,

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

ORCID iD 0000-0001-8402-2589

Сад А.,

студентка 6 курсу
ОП «Освітній дизайн і коучинг в освіті дорослих»
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
aosad.fpo23m@kubg.edu.ua

ORCID iD 0009-0000-2576-1728

ДІАГНОСТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРАКТИК В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ОСВІТІ: РЕАЛЬНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розглядається діагностувальний етап впровадження інноваційних практик в університетській освіті, їхня актуальність, реальний стан і перспективи, які впливають на розвиток або занепад цієї галузі. Автори підкреслюють важливість застосування інноваційних цифрових ресурсів у системі освіти дорослих, особливо в умовах сучасних криз. Основною метою статі є відстеження актуальних проблем, з якими стикнулися студенти під час навчання в умовах війни в ході впровадження інноваційних практик, та запобігання можливим ризикам у галузі вищої освіти. Стаття досліджує актуальні виклики, доцільність використання та шляхи мінімізації ризиків інновацій, аналізуючи переваги та недоліки таких інструментів штучного інтелекту.

Автори також визначають основні характеристики понять «інновація» та «інноваційні практики», що спрямовані на забезпечення якісної освіти в кризових умовах, таких як повномасштабна війна й перебої з електропостачанням.

Увагу приділено впливу європейського освітнього простору на вищу освіту України, зокрема інтеграції європейських стандартів навчання. Проаналізовано проблеми системи освіти дорослих у Європі, де особливо актуальною є підготовка висококваліфікованих педагогів.

У висновках підкреслено, що впровадження інноваційних практик у вищу освіту є вирішальним фактором для збереження інтелектуального потенціалу нації в умовах XXI ст. Майже всі студенти, які взяли участь в опитуванні, знають сутність інновацій та інновацій в освіті, що вказує на їхню обізнаність у використанні інноваційних практик. Для здобувачів освіти інноваційні практики — це сучасний підхід до навчання та урізноманітнення освітнього процесу. Педагоги, які викладають у закладах вищої освіти, застосовують інноваційні технології під час вивчення багатьох дисциплін. Серед упроваджених інноваційних технологій студентам подобається: інтерактивне навчання, користування електронними платформами, штучним інтелектом та процесом дизайн-мислення. Найбільш уживаною інноваційною практикою здобувачі освіти вважають електронні платформи, штучний інтелект та цифрові ресурси. До того ж отримані результати опитування студентів свідчать про те, що штучний інтелект позитивно впливає на якість вищої освіти. Щодо відповідей здобувачів освіти на поставлені запитання стосовно переваг та недоліків впровадження інноваційних практик у вищій освіті України з'ясовано таке. Перевагами є те, що інноваційні технології забезпечують ефективніше навчання, сприяють розвитку вищої освіти в Україні та задовольняють потреби сьогодення. Недоліки відсутні.

Ключові слова: вища освіта, інновації, інноваційні практики, європейські стандарти, університетська освіта, штучний інтелект.

© Козир М., Сад А., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Постановка проблеми. Освітня спільнота України в 2022 р. зіштовхнулася з глобальним викликом у галузі освіти, що спричинило неминучі зміни. Серед освітян постало питання щодо використання оптимальних ресурсів в освітньому процесі, зокрема, чи залишаються актуальними довоєнні методи навчання, чи вони потребують доопрацювання та впровадження інноваційних практик задля збереження якості освіти й піднесення її на вищий рівень в умовах війни.

Від початку 2022 р. й дотепер науковці намагаються віднайти шлях, який забезпечить сталий розвиток вищої освіти. Завдяки таким пошукам освітній процес не зупинявся у зв'язку з постійними викликами сьогодення (вимкнення світла, обстріли, навчання в укриттях тощо).

Однак для того, щоб простежити потреби суспільства, потрібно час від часу здійснювати моніторинг серед здобувачів освіти й таким чином вносити зміни в навчальний процес з урахуванням особистісно орієнтованого підходу (Козир М., Сад А., 2023, с. 65–69)

Мета статті — простежити актуальні проблеми зсередини, з якими стикнулися студенти під час навчання в умовах війни, та запобігти можливим ризикам у галузі вищої освіти. **Завдання статті** полягає у здійсненні діагностики введення інноваційних практик в університетську освіту, вивченні їхнього реального стану і перспектив упровадження в освітній процес ЗВО України.

Виклад основного матеріалу. З огляду на зазначене ми створили опитувальник, який складається з 17 запитань, з них 12 подано з варіантами відповідей, 2 — з короткими відповідями та 3 — передбачають розгорнуту відповідь. Поширення покликання на опитувальник здійснювалося різними інструментами за допомогою таких соціальних мереж, як “Telegram”, “Instagram”, “Viber”.

В опитуванні взяло участь 122 респонденти з різних закладів вищої освіти, а саме: Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного транспортного університету, Національного авіаційного університету, Харківського національного медичного університету, Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури, Київського національного університету культури і мистецтв, Київського національного університету технологій та дизайну, Міжнародного науково-тех-

нічного університету імені академіка Юрія Бугая, Національного університету біоресурсів і природокористування України, Полтавського державного аграрного університету.

Студенти згаданих ЗВО навчаються за такими спеціальностями: 01 «Освіта/Педагогіка», 02 «Культура і мистецтво»; 03 «Гуманітарні науки», 05 «Соціальні та поведінкові науки», 06 «Журналістика», 08 «Право», 10 «Природничі науки», 12 «Інформаційні технології», 13 «Механічна інженерія», 20 «Аграрні науки та продовольство», 22 «Охорона здоров'я», 23 «Соціальна робота», 27 «Транспорт», 29 «Міжнародні відносини».

Оскільки опитувальник було створено та поширено серед здобувачів освіти наприкінці 2023–2024 навчального року, то респонденти зазначали курс, який завершують/завершили. Так, у відсотковому співвідношенні здобувачі освіти, що завершили 2 курс, становили 44,3 %, 1 курс — 29,5 %, 4 курс — 14,8 %, 3 курс — 7,4 %, 5 курс — 4 %.

На нашу думку, першим вагомим викликом сьогодення є запровадження форми навчання у ЗВО. На поставлене запитання респонденти відповіли, що організація навчання в їхньому закладі освіти здійснюється за змішаною формою здобуття освіти — 60,7 %, за очною — 30,3 %, за дистанційною — 9 % (рис. 1).

У зв'язку з тим, що більшість закладів освіти практикує саме змішану форму навчання, на відне запитання було спрямоване на з'ясування думки студентів щодо того формату, якому вони надають перевагу. Так, змішаний форма імпонує — 36,1 %, очна — 34,4 %, дистанційна — 29,5 % опитуваних (рис. 2).

Отже, результати опитування засвідчили, що змішаний формат є доцільним, але водночас і є викликом сьогодення, адже на теренах освітньої парадигми наразі запровадження такої форми здобуття освіти перебуває на етапі експерименту. Варто зауважити, що на законодавчому рівні поняття «змішана форма здобуття освіти» — відсутня (Закон України «Про освіту»).

Окрім того, ми вважаємо, що освітяни враховують думку студентів, адже результати поставленого запитання відповідають бажанням та потребам здобувачів освіти.

Доцільно зауважити, що в умовах повномасштабного вторгнення здійснити організацію навчання за очним форматом у закладах вищої освіти неможливо, оскільки постійні обстріли цивільної інфраструктури (зокрема, освітніх установ) наражають студентів та працівників закладу на небезпеку.



Рис. 1. Щодо запровадження форми навчання у ЗВО



Рис. 2. Щодо пріоритетного формату навчання

Таким чином, наразі заклад освіти, органи державної влади, місцевого самоврядування самостійно визначають формат, за яким будуть навчатися студенти (Козир М., Іващенко А., 2023). На вибір впливає розташування закладу освіти. Адже ЗВО може бути розміщений на території, де ведуться бойові дії чи регіон перебуває під постійними обстрілами або ж поблизу є стратегічний об'єкт. З огляду на перелічені чинники приймається рішення органом державної влади або місцевого самоврядування щодо організації навчального процесу за форматом, який буде найбезпечнішим та найдоцільнішим.

З урахуванням того, що в умовах війни оптимальною формою здобуття освіти є змішаний формат, то, на нашу думку, варто було дізнатися у студентів, яка форма здобуття освіти є результативнішою — очна чи дистанційна. 76,2 % здобувачів вважає дистанційну форму більш ефективною, ніж очну, а 23,8 % — навпаки (рис. 3).

Така статистика може свідчити про прагнення студентів не втратити зв'язок із соціумом,

адже завдяки відвідуванню закладів освіти, навчанню в аудиторіях вони знаходять друзів та більше часу проводять не за гаджетами, а обмінюються думками з одногрупниками наживо. Також ми вбачаємо в здобувачів освіти бажання повернутися в ті часи, коли здобуття освіти відбувалося в очному форматі.

Оскільки освітній процес здебільшого здійснюється за змішаним форматом, в якому викладачі та студенти використовують інноваційні технології, то доцільним було дізнатися, чи розуміють студенти, що таке інновації та інновації в освіті. У результаті ми отримали такі відповіді: — 92,6 % відповіді «так», 7,4 % — «ні».

Загалом процес впровадження інновацій триває, але також є помітною необізнаність здобувачів освіти щодо цього, про це свідчать результати опитування, а саме 7,4 % зі 100 % не розуміють сутності інновацій та їхній функціонал. Така інформація може свідчити про те, що в закладах освіти викладачі не використовують інноваційні продукти або ж застосовують традиційні методи навчання.

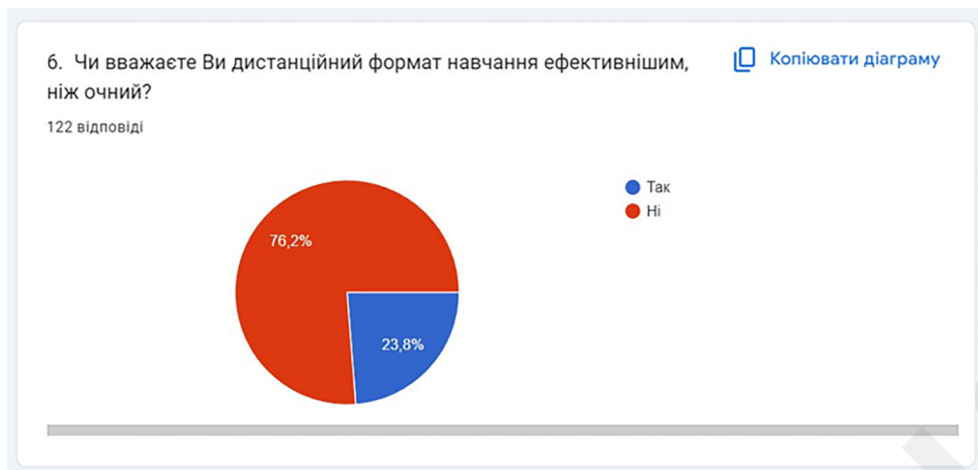


Рис. 3. Щодо ефективності дистанційного формату навчання

З урахуванням зазначеного наступне навідне запитання нашого опитувальника було щодо того, чи використовують педагоги інноваційні практики у ЗВО, у якому навчаються студенти.

84,4 % опитуваних відповіли «так», що свідчить про застосування в освітньому процесі інноваційних практик, 15,6 — «ні», що може вказувати на використання педагогами традиційних методів навчання.

Під час опитування студентів ЗВО було поставлене запитання, на яких дисциплінах застосовують інноваційні технології. У результаті було отримано 86 відповідей.

У зв'язку з тим, що в опитуванні взяло участь 122 здобувачі освіти, можемо припустити, що 36 респондентів утрималось. Два студенти поставили прочерк, що свідчить про відсутність інноваційних технологій в освітньому процесі їхнього ЗВО. Інші респонденти дали такі відповіді:

- 3 студенти: інноваційні практики не застосовуються на заняттях;
- 15 студентів: інноваційні практики присутні на всіх дисциплінах;
- решта зазначила перелік дисциплін.

Проаналізувавши каталог дисциплін, на яких використовуються інноваційні практики, ми з'ясували частоту та однаковість відповідей: педагогіку було згадано 25 разів, іноземні мови — 20 разів, історію — 5, інформатику — 4, інформаційні технології — 3, математику — 3, копірайтінг — 2, проектування — 2, програмування — 2, цифрові ресурси та інструменти консультативної діяльності — 2, коучинг в освіті — 2.

Отже, якщо провести паралель щодо розуміння студентами інновацій та інновацій в освіті, а також застосування їх на практиці, то можна дійти висновку про те, що 9 (7,4 %) зі 100 студентів не розуміє сутності інновацій,

а з відповідей 19 (92,6 %) здобувачів освіти з'ясовано, що педагоги не використовують інноваційні продукти під час навчання.

На нашу думку, це досить значний відсоток, адже в умовах цифровізації інновації є головним елементом та рушієм вдосконалення якості освіти. Це єдиний варіант зручного та найефективнішого методу навчання.

З огляду на отримані відповіді необізнаність студентів та педагогів щодо використання інноваційних технологій призводить до зниження рівня якості освіти та є викликом сьогодення, потребою суспільства у детальній вивченні інновацій загалом.

Для того щоб краще зрозуміти обізнаність студентів щодо інноваційних практик, ми запитали, що для них є інноваційними практиками в освіті, запропонувавши такі варіанти відповідей: сучасний підхід до навчання; урізноманітнення освітнього процесу; неефективне впровадження.

З огляду на зазначені варіанти 64,8 % студентів відповіло, що для них інноваційні практики — це сучасний підхід до навчання, 35,2 % — що це урізноманітнення освітнього процесу. Відповідно «неефективне впровадження» не обрав жоден студент.

Результати відповідей на це запитання засвідчили, що здобувачі освіти вважають інноваційні практики в освіті кроком до покращення та вдосконалення якості освітньої парадигми в Україні.

Інновації в освіті мають безліч різновидів інноваційних технологій, як-от: штучний інтелект, дизайн-мислення, проектне навчання, зворотний зв'язок, віртуальне навчання, електронні платформи, навчання на основі запитів, інтерактивне навчання тощо. Студентам

було запропоновано вибрати серед перелічених вище технологій ті, які найбільше подобаються, або вказати іншу, якої не було серед зазначених.

Серед опитаних перше місце займає використання електронних платформ (28,7 %); на другому — інтерактивне навчання (18 %), на третьому — використання штучного інтелекту (10,7 %) та процесу дизайн-мислення (10,7 %), на четвертому проектне навчання (9,8 %),

на п'ятому — навчання на основі запитів (6,6 %) та зворотний зв'язок (6,6 %), на шостому — приклад віртуального навчання (4,9 %), на сьомому — інше (4,1 %).

На сьогодні студенти вважають найбільш уживаною інноваційною практикою електронні платформи (35,2 %), штучний інтелект (24,6 %), цифрові ресурси (22,1 %) та змішане навчання (16,4 %) (рис. 4).



Рис. 4. Щодо вибору технологій інноваційного навчання

Отже, з огляду на отриману статистику ми вважаємо, що електронними ресурсами користується більшість студентів і викладачів, тому що це оптимізує освітній процес та є досить ефективною інноваційною практикою, яка вміщує весь необхідний матеріал: лекції, презентації, покликання на корисні джерела, практичні, контрольні роботи, тести, а також вбудовану машинну систему оцінювання, яка автоматично рахує бали та переводить оцінку у відповідні критерії, визначені університетом.

Для того щоб розвіяти можливі міфи щодо штучного інтелекту (ШІ) та його застосування в освіті, ми запитали в студентів, чи позитивно впливає ШІ на здобувачів освіти та її якість, підготувавши варіанти відповідей, а саме: «Так»; «Ні»; «Не знаю, бо не користуюся»; «Інше».

Отримали такі результати: «так» — 45,9 %, «ні» — 26,2 %, «не знаю, бо не користуюся» — 18 %, «інше» — 9,9 %.

Студенти, які зазначили «інше», поділилися думкою щодо використання штучного інтелекту в освіті. На думку двох із них, ШІ може здійснювати на освіту як позитивний, так і негативний вплив, тобто 50/50. Ще дев'ятеро студентів вважає, «що штучний інтелект має непоганий вплив на студентів, адже він може розв'язати задачі будь-якого типу, але водночас інформація не завжди може бути коректна, тому студенту слід ретельно перевіряти надану ним інформацію».

Штучний інтелект, який посів друге місце за популярністю серед опитуваних студентів, є викликом і водночас ризиком для суспільства, адже це явище малодосліджене, тому може не покращити знання здобувачів освіти, а, навпаки, бути поштовхом до деградації та сприяти поширенню фейкової інформації.

На сайті компанії «GigaCloud» зазначено, що нині ШІ є одним із найвідоміших понять у діджиталізаційному світі. За прогнозами фахівців у сфері цифровізації ШІ до 2035 р. піднесе світову економіку на вищий рівень та поповнить грошовий баланс на 15,7 трильйона доларів.

Із винаходом штучного інтелекту постає завдання для педагогів: дослідити таку технологію, аналіз якої є досить копітким процесом, тоді як студенти вже активно застосовують її на практиці. Інакше кажучи, штучний інтелект — це робот, який виконує завдання замість здобувачів освіти та навчається за них, генеруючи відповіді.

Також на згаданому вище сайті зазначено, що ШІ (artificial intelligence) — «це метод змусити комп'ютер чи програмне забезпечення «мислити» як людський мозок».

Ознайомившись з історією розвитку ШІ, ми спроектували лінійну інфографіку, в якій зазначено періоди розквіту та занепаду ШІ (рис. 5).

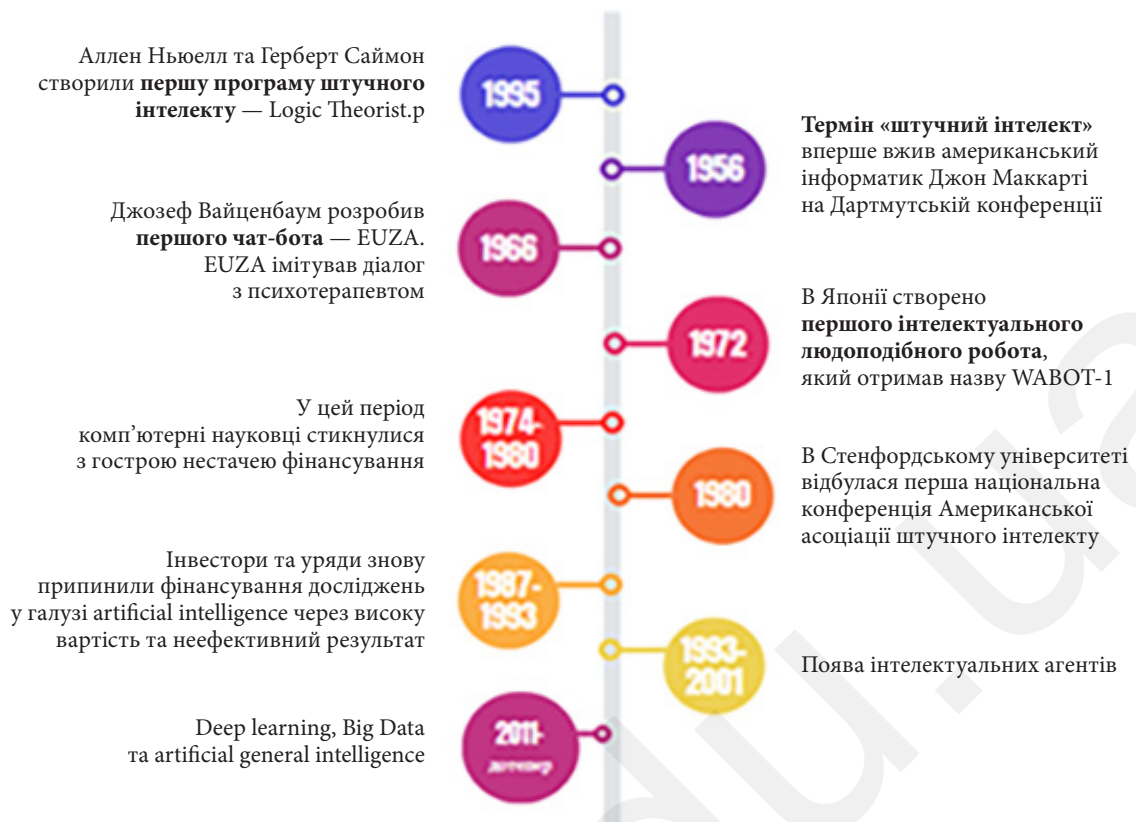


Рис. 5. Лінійна інфографіка періодів розквіту та занепаду ШІ

Першим вагомим ризиком є рівень кон-курентоспроможності людини. Якщо студент у теорії застосує штучний інтелект, то досконало зробить роботу, а от на практиці йому потрібно буде самостійно виконувати завдання.

Отже, з урахуванням зазначеного, можемо дійти висновку про те, що штучний інтелект передбачений тільки для теоретичного аспекту. Коли студент вивчатиме теорію за допомогою ШІ, який блокує критичне мислення, фантазію, то в практичному аспекті здобувач освіти не зможе продемонструвати свої вміння та знання.

Кожен новий винахід, у тому числі й інновації, мають як переваги, так і недоліки. Для того щоб зрозуміти, чи є недоліки в інноваційних практиках, ми запропонували студентам відповісти на таке запитання: «Які недоліки Ви помітили під час використання інноваційних практик? Якщо наявні недоліки, то зазначте, які саме». Варіанти відповідей: «Наявні», «Немає», «Інше». У результаті опитування ми отримали 120 відповідей.

У зв'язку з тим, що в опитуванні загалом взяло участь 122 здобувачі освіти, можемо припустити, що 2 учасники утрималися (це може свідчити про невикористання ними інноваційних практик). Також один студент зазначив:

«Не маю достатньо досвіду у використанні інноваційних практик, тому не можу сказати». Решта респондентів відповіла так: 77,5 % — немає недоліків; 13,3 % — є недоліки, 9,2 % конкретно вказали, з якими проблемами у використанні інноваційних практик доводилося стикатися:

Серед наявних недоліків у використанні інноваційних практик основною причиною здебільшого зазначено повномасштабне вторгнення російської федерації на територію України, а саме постійні обстріли стратегічних об'єктів, що призводить до вимкнення електроенергії, перебоїв у зв'язку та інтернеті, внаслідок чого не має змоги застосовувати інноваційні практики.

Наступне навідне запитання було спрямоване на збір інформації щодо переваг впровадження інноваційних практик у вищій освіті України. Так, 73 % респондентів відповіло, що перевагою впровадження інноваційних практик є забезпечення ефективнішого навчання, 68,9 % — сприяння розвитку вищої освіти в Україні, 63,1 % — задоволення потреб сьогодення; 54,1 % — доступність освіти, 2,5 % вказали на відсутність переваг.

Отже, інноваційні практики в галузі вищої освіти перебувають на етапі впрова-

дження та корегування, адже помітні недоліки, які потребують усунення та доопрацювання. На такий висновок наштотують думки трьох (2,5 %) студентів, які вважають що у впровадженні інноваційних практик немає переваг. Однак більшість здобувачів освіти позитивно відгукується про інновації в освіті. На їхню думку, це є запорукою високої якості освіти в Україні та розв'язання тих проблем і труднощів, з якими стикаються студенти в умовах сьогодення (Дубасенюк О., 2014. С. 12–28).

З огляду на ситуацію в Україні та складнощі навчання під час війни ми поставили запитання щодо доцільності впровадження інноваційних практик в умовах війни. 97,5 % студентів відповіли ствердно, 1,6 % опитаних заперечив таку доцільність. Також один (0,8 %) студент зазначив, що йому складно відповісти на це запитання.

На завершення нашого опитування ми запропонували здобувачам освіти зазначити, якого інноваційного продукту, на їхню думку, не вистачає в освітньому процесі й пояснити чому. Ми отримали 61 відповідь. Оскільки в опитуванні загалом взяло участь 122 здобувачі освіти, то можемо припустити, що 61 (половина) учасник опитування утримався.

Проаналізувавши каталог отриманих відповідей, ми з'ясували, як часто респондентами зазначалися однакові відповіді. Двоє студентів поставили прочерк, що може свідчити про відсутність пропозицій або небажання відповідати. 15 студентів відповіло, що в освітньому процесі достатньо впроваджено інноваційних продуктів. 4 здобувачі освіти зазначили, що складно дати відповідь.

Решта студентів поділилася власними думками щодо інноваційних продуктів, яких бракує в освіті дорослих: *інтерактивного навчання; дебатів; окулярів віртуальної реальності; доступу до електронних бібліотек різних університетів України та світу; вільного використання ІІІ; симуляцій; персоналізованих навчальних платформ з використанням штучного інтелекту; гейміфікації в навчанні тощо.*

Таким чином, проаналізувавши відповіді, ми виявили низку проблем, з якими стикнулися студенти під час користування інноваційними продуктами, як-от: нерозуміння та невикористання викладачами інноваційних практик, недостатня кількість безоплатних аналогів інноваційних продуктів в Україні, недоступність до електронних журналів

з оцінками для студентів тощо. Також із відповідей респондентів можна простежити прогалини в сучасній освіті, що призводять до небажання навчатися; переваги, які варто враховувати й розвивати далі; потреби та бажання здобувачів освіти ХХІ ст., на які слід звернути увагу.

Перелічені вище проблеми, поради та рекомендації студентів є приводом для освітян змінювати, вдосконалювати й урізноманітнювати навчальний процес. Зокрема, усунути наявні недоліки у використанні інноваційних практик, популяризувати інновації в освіті, розробити методичні рекомендації щодо використання інноваційного продукту в освіті. І лише згодом, подолавши перешкоди на шляху до вивчення інноваційних практик, створювати й запроваджувати інноваційні продукти, запропоновані здобувачами освіти (Огієнко О., 2019. С. 20–22)

Висновки. Таким чином, підбиваючи підсумки отриманих статистичних даних в ході опитування, можемо зазначити, що більшість студентів навчається за змішаним форматом, що відповідає їхнім бажанням та потребам. Це свідчить про те, що думка здобувачів освіти враховується під час планування та здійснення освітнього процесу викладачами й адміністрацією закладів освіти.

Майже всі студенти, які взяли участь в опитуванні, знають сутність інновацій та інновацій в освіті, що свідчить про їхню обізнаність у застосуванні інноваційних практик. Для здобувачів освіти інноваційні практики — це сучасний підхід до навчання та урізноманітнення освітнього процесу. Педагоги, які викладають в закладах вищої освіти, застосовують інноваційні технології під час вивчення багатьох дисциплінах.

Серед упроваджених інноваційних технологій студентам подобається таке: інтерактивне навчання, користування електронними платформами, штучним інтелектом та процесом дизайн-мислення. Найбільш вживаною інноваційною практикою здобувачі освіти вважають електронні платформи, штучний інтелект та цифрові ресурси. До того ж отримані відповіді студентів свідчать про те, що штучний інтелект позитивно впливає на якість вищої освіти.

Із відповідей здобувачів освіти на поставлені запитання щодо переваг та недоліків упровадження інноваційних практик у вищій освіті України з'ясовано таке. Перевагами є те, що інноваційні технології забезпечують ефективніше навчання, сприяють розвитку вищої освіти

в Україні та задовольняють потреби сьогодення. Недоліки відсутні.

Серед інноваційних продуктів, запропонованих студентами, нам імпонують такі варіанти: окуляри віртуальної реальності, платформа з доступом до електронних бібліотек світу, індивідуальна програма викладача для задачі робіт, інтерактивна платформа з адаптивним навчанням, програма-месенджер для викладача та студен-

тів, платформа з тестовим наповненням та платформа для інтеграції гейміфікації в навчання.

Завдяки впровадженню в умовах війни інноваційних продуктів з урахуванням практико-орієнтованого підходу освітній процес буде якісним, різноманітним та привертатиме увагу студентів, стимулюватиме їх до навчання та мотивації, адже думка кожного здобувача освіти має бути врахованою.

ДЖЕРЕЛА

1. Братко М.В., Козир М.В. Педагогічна інноватика: навч.-метод. посіб. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 272 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40105>
2. Ганечко І., Афанасьєв К. Інноваційні проекти та штучний інтелект: нові можливості. *Проблеми та перспективи розвитку інноваційної діяльності в Україні: виклики воєнного часу: тези доповідей XIV Міжнародного бізнес-форуму* (Київ, 23 березня 2023 року). Київ, 2023. С. 155–157.
3. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: зб. наук.-метод. пр.* Житомир, 2014. С. 12–28.
4. Желанова В.В., Козир М.В. Використання ІКТ і медіаресурсів студентами-філологами в освітньому процесі ЗВО: моделі й стратегії. *Педагогічна освіта: теорія та практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 38 (2) С. 44–50. URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/345>
5. Інноваційна практика інжинірингу. URL: <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/2fd58b66-da6e-4850-a43b-13c8b8178171/content>
6. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: моногр. / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л.З. Ребухи. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. 143 с.
7. Козир М., Іващенко А. Цифрові технології як інструмент консультативної діяльності в освіті дорослих. *Педагогічна освіта: теорія та практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 39 (1). С. 73–79 URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/365>
8. Козир М., Сад А. Виклики та ризики впровадження інноваційних практик у вищу освіту України. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 40 (2). С. 65–69. URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/385>
9. Огієнко О. Інноваційний розвиток освіти дорослих як вимога сучасності. 2019. С. 20–22. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/01/%D1%82%D0%BE%D0%BC-1.pdf>
10. Фішер Річард. Як ми ледь не знищили самих себе. 2021. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/vert-fut-56904731>
11. Швидун В.М. Інноваційні процеси в освіті України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 81. С. 87–90.
12. Що таке штучний інтелект: історія, види та складові. URL: <https://gigacloud.ua/blog/navchannja/scho-take-shtuchnij-intelekt-istorija-vidi-ta-skladovi>
13. Яцюк Д. Чи може Chat GPT замінити людський інтелект. 2023. С. 151–152.
14. Alisic, E., Bus, M., Dulack, W., Pennings, L., & Splinter, J. (2012). Teachers' Experiences Supporting Children after Traumatic Exposure. *Journal of Traumatic Stress*. Vol. 25, No.1. Pp. 98–101.
15. Klaus, D. (2022) Implementing a Trauma-Informed Compassionate Classroom to Increase Student Engagement and Academic Achievement: doctoral thesis. Wilmington University. 115 p.

REFERENCES

1. Bratko, M. V., & Kozyr, M. V. (2021). Pedagogical innovations. [Pedagogical Innovations]. Navchalno-metodychni posibnyk, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 272 p. ISBN 978-617-658-105-5 [in Ukrainian]. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40105>
2. Hanachko, I., & Afanasiev, K. (2023). Innovative projects and artificial intelligence: new opportunities. [Innovative Projects and Artificial Intelligence: New opportunities]. *Problems and Prospects of the Development of Innovative Activity in Ukraine: Challenges of wartime*, pp. 155–157 [in Ukrainian].
3. Dubaseniuk, O. A. (2014). Innovations in modern education. *Innovations in Education: Integration of science and practice*. Collection of scientific and methodological works, pp. 12–28 [in Ukrainian].

4. Zhelanova, V. V., Kozyr, M. V. (2022). Vykorystannia IKT i mediaresursiv studentamy-filolohamy v osvithomu protsesi ZVO: modeli i stratehii [Use of ICT and Media Resources by Students of Philology in the Educational Process of Higher Education: Models and strategies.] *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 38(2/2022), pp. 44–50 [in Ukrainian].
<https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/345>
5. Innovatsiina praktyka inzhynirynhu [Innovative Engineering Practice]. [in Ukrainian].
<https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/2fd58b66-da6e-4850-a43b-13c8b8178171/content>
6. Innovatsiini tekhnolohii navchannia v umovakh modernizatsii suchasnoi osvity (2022). [Innovative Learning Technologies in the Conditions of Modernization of Modern Education]. Monohraf, Ternopil: ZUNU. 143 p. [in Ukrainian].
7. Kozyr, M., & Ivashchenko, A. (2023). Tsyfrovii tekhnolohii yak instrument konsultatyvnoi diialnosti v osviti doroslykh. [Digital Technologies as a Tool of Advisory Activities in Adult Education.]. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 39 (1/2023), pp. 73–79 [in Ukrainian].
<https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/365>
8. Kozyr, M., Sad, A. (2023). Vyklyky ta ryzyky vprovadzhennia innovatsiinykh praktyk u vyshchu osvitu Ukrainy. [Challenges and Risks of Implementing Innovative Practices in Higher Education of Ukraine]. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 40 (2/2023), pp. 65–69 [in Ukrainian].
<https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/385>
9. Ohienko, O. (2019). Innovatsiinyi rozvytok osvity doroslykh yak vymoha suchasnosti. [Innovative Development of Adult Education as a Modern Requirement]. Pp. 20–22 [in Ukrainian].
<https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/01/%D1%82%D0%BE%D0%BC-1.pdf>
10. Richard Fisher. (2021). Yak my led ne znyshchylы samykh sebe [How We almost Destroyed Ourselves]. [in Ukrainian].
<https://www.bbc.com/ukrainian/vert-fut-56904731>
11. Shvydun, V. M. (2022). Innovatsiini protsesy v osviti Ukrainy [Innovative Processes in the Education of Ukraine]. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools*, 81, pp. 87–90 [in Ukrainian].
12. Shcho take shtuchnyi intelekt: istoriia, vydy ta skladovi [What is Artificial Intelligence: History, types and components]. [in Ukrainian].
<https://gigacloud.ua/blog/navchannja/scho-take-shtuchnij-intelekt-istorija-vidi-ta-skladovi>
13. Yatsiuk, D. (2023). Chy mozhe Chat GPT zaminuty liudskyi intelekt [Can Chat GPT Replace Human Intelligence]. Pp. 151–152 [in Ukrainian].
14. Alisic, E., Bus, M., Dulack, W., Pennings, L., & Splinter, J. (2012). Teachers' Experiences Supporting Children after Traumatic Exposure. *Journal of Traumatic Stress*, Vol. 25, No.1, pp. 98–101 [in English].
15. Klaus, D. (2022). Implementing a Trauma-Informed Compassionate Classroom to Increase Student Engagement and Academic Achievement: doctoral thesis. Wilmington University. 115 p. [in English].

Kozyr M., Sad A.

DIAGNOSTICS OF IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE PRACTICES IN UNIVERSITY EDUCATION: REAL STATE AND PROSPECTS

The article examines the diagnostic stage of the implementation of innovative practices in university education, their relevance, real state and prospects that affect the development or decline of this field. The authors emphasise the importance of using innovative digital resources in the system of adult education, especially in the conditions of modern crises. The main goal of the article is to track the actual problems faced by students during their studies in the conditions of war in the implementation of innovative practices and to prevent possible risks in the field of higher education. The article examines the current challenges, feasibility of use and ways to minimize the risks of innovation, analyzing the advantages and disadvantages of such artificial intelligence tools.

The authors also identify the main characteristics of the concepts of "innovation" and "innovative practices" aimed at ensuring quality education in crisis conditions, such as full-scale war and power outages. Attention is paid to the impact of the European educational space on higher education in Ukraine, in particular the integration of European education standards. The problems of the adult education system in Europe are analyzed, where the training of highly qualified teachers is especially relevant.

The conclusions emphasize that the implementation of innovative practices in higher education is a decisive factor for preserving the intellectual potential of the nation in the conditions of the 21st century. Almost all students who took part in the survey know the essence of innovation and innovation in education, which indicates their awareness of using innovative practices. For those seeking education, innovative practices are a modern approach to learning and diversification of the educational process. Teachers who teach in institutions of higher education use innovative technologies in many disciplines.

Among the implemented innovative technologies, students like: interactive learning, use of electronic platforms, artificial intelligence and design thinking process. Educators consider electronic platforms, artificial intelligence and digital resources to be the most used innovative practice. In addition, the received answers of students indicate that artificial intelligence has a positive effect on the quality of higher education. From the answers of the students of education to the questions regarding the disadvantages and advantages of the implementation of innovative practices in the higher education of Ukraine, it was found that there are no disadvantages, and the advantages are that innovative technologies provide more effective learning, contribute to the development of higher education in Ukraine and meet the needs of today.

Keywords: higher education, innovations, innovative practices, European standards, university education, artificial intelligence.

Стаття надійшла до редакції: 25.09.2024 р.
Прийнято до друку: 10.10.2024 р.

ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

УДК 378.091.12:159-051]:159.923.2
<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.4211>

Цюман Т.,

доцентка кафедри психології особистості та соціальних практик
Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидатка педагогічних наук,
м. Київ, Україна
t.tsiuman@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-2363-938X

Адамська З.,

доцентка кафедри психології розвитку та консультування
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка,
кандидатка психологічних наук,
м. Київ, Україна
ipp82@elr.tnpu.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-8288-836X

Рева О.,

доцентка кафедри психології особистості та соціальних практик
Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
м. Київ, Україна
o.reva@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-6712-6666

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз основних підходів до визначення поняття «фасилітація» у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. Приділено увагу концептуальним засадам аналізу фасилітації у різних наукових психологічних школах. Зазначено, що фасилітацію досліджували в контексті гуманістичного, екзистенційного підходів. Виокремлено з масиву наукових вітчизняних та зарубіжних досліджень поняття фасилітації як процесу організації міжособистісної взаємодії для забезпечення оптимальних умов саморозвитку, самопізнання, самоаналізу й розкриття власних внутрішніх потенцій. Окреслено зміст поняття фасилітативної поведінки майбутніх психологів як системи послідовних дій, спрямованих на підтримку конструктивного діалогу в емоційно сприятливій атмосфері з метою максимального залучення для спільного розв'язання завдань професійної діяльності. Обґрунтовано процедуру емпіричного дослідження психологічних чинників фасилітативної поведінки майбутніх психологів. Запропоновано авторську анкету, спрямовану на встановлення рівня обізнаності студентів щодо поняття «фасилітативна поведінка». Для виявлення глибинних психологічних рис, які визначають схильність особистості до фасилітативної поведінки, вибрано короткий п'ятифакторний опитувальник особистості TIPI (TIPI-UKR) в адаптації М. Кліманської, І. Галецької.

За результатами емпіричного дослідження психологічних чинників фасилітативної поведінки майбутніх психологів з'ясовано, що основними психологічними чинниками фасилітативної поведінки останніх можна вважати домінування внутрішньої мотивації професійного вибору, гуманістичну спрямованість особистості, усвідомлення ролі та змісту фасилітативної поведінки в професійній діяльності психолога. Найважливішими аспектами фасилітативної поведінки психолога студенти вважають комунікативний та адаптивний. Серед індивідуально-особистісних якостей найбільш значущими в забезпеченні можливості реалізації фасилітативної поведінки є такі риси, як комунікабельність, толерантність, відкритість, впевненість у собі, емпатійність, цілеспрямованість та щирість.

Ключові слова: впевненість у собі, емпатійність, майбутні психологи, фасилітація, фасилітативна поведінка, цілеспрямованість.

© Цюман Т., Адамська З., Рева О., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Вступ. У межах синергетичного підходу професійне становлення особистості майбутнього фахівця передбачає актуалізацію важливих елементів її саморозвитку через постійне практикування та особистісне зростання. Процес підготовки фахівців соціономічних професій, для яких особистість є об'єктом професійного впливу та діяльності, передбачає використання широкого спектра практико-орієнтованих методів, частина з яких ґрунтується на фасилітативному підході, одним із фундаторів якого був К. Роджерс. На сьогодні у працях зарубіжних (Д. Майерс, Ф. Олпорт, В. Меде, Н. Тріплетт, К. Роджерс та ін.) і вітчизняних (О. Кондрашихіна, М. Казанжи, Г. Радчук, О. Фісун, А. Хоменко та ін.) науковців поняття «фасилітація» (від *англ.* facilitate) трактується як важливий елемент у взаємодії людей, які перебувають у різновекторних площинах стосунків. Наприклад, мова може йти про відносини у міжособистісній площині, професійній взаємодії чи в сімейних стосунках. Натомість фасилітація як феномен розкривається через процеси полегшення чи сприяння саморозкриттю особистості, актуалізації її внутрішніх механізмів особистісного саморозвитку та самозміни.

Успішна реалізація змісту професійної діяльності фахівців соціономічних професій передбачає наявність у них самих певного спектра поведінкових проявів, які зумовлюють можливість реалізації фасилітативного впливу. Сучасні науковці більшу увагу приділяють проблемі фасилітативної діяльності, фасилітативного впливу, фасилітативним методам, проте питання змісту та складових фасилітативної поведінки психологів залишається мало вивченим і впорядкованим.

Мета статті — емпірично дослідити психологічні чинники фасилітативної поведінки майбутніх психологів.

Завдання:

- здійснити теоретичний аналіз основних підходів до визначення поняття фасилітація у вітчизняній та зарубіжній літературі;
- окреслити зміст поняття фасилітативної поведінки майбутніх психологів;
- обґрунтувати процедуру емпіричного дослідження психологічних чинників фасилітативної поведінки майбутніх психологів;
- проаналізувати результати емпіричного дослідження фасилітативної поведінки майбутніх психологів.

Аналіз сучасних досліджень. Останні десятиріччя науковці та практики шукають відповіді на питання, як підсилити фасилітативні підходи у середовищі професій «людина — людина». Складно переоцінити роль фасилітації в професійній діяльності психолога. Адже реалізація психологічної допомоги передбачає використання потужного фасилітативного впливу з метою зменшення ступеня прояву негативних переживань, стимуляції особистісного зростання клієнта, розвитку його суб'єктності, готовності до прийняття власного вибору та реалізації прийнятих рішень.

Дослідження феномену фасилітації є досить неоднозначними в сучасній психологічній науці. Це пояснюється активною розробкою понятійної складової фасилітації не лише психологами, а й соціологами, філософами, педагогами. Варто зазначити, що в широкий науковий обіг термін «фасилітація» було введено представником гуманістичної психології К. Роджерсом, а його концепція фасилітації знайшла відгук і в працях екзистенційних психологів, таких як А. Адлер, А. Маслоу, В. Франкл, Е. Фромм. Таким чином, на сьогодні найбільш уживаним вважається тлумачення фасилітації, розроблене в рамках гуманістичної психології, яке передбачає розуміння її як основоположного

елемента повноцінно функціонуючої особистості. Свій подальший розвиток розуміння змісту фасилітації отримало і завдяки роботам вітчизняних вчених, зокрема Г. Балла, О. Власової, Е. Гуцало, О. Левченко, П. Лушина, В. Татенка, Г. Радчук та ін.

Так, у роботі О. Левченко (2011) розглядається питання педагогічної фасилітації, дослідження М. Казанжи (2012) присвячені фасилітативному потенціалу особистості, а П. Лушин (2015) запропонував екофасилітативний підхід у формуванні особистісно-опосередкованих компетенцій при підготовці практичних психологів. На нашу думку, спільними моментами в точках зору різних авторів є розуміння фасилітації як процесу організації міжособистісної взаємодії для забезпечення оптимальних умов саморозвитку, самопізнання, самоаналізу та розкриття власних внутрішніх потенцій. Таким чином, фасилітація в професійній діяльності психолога є перетворювальним актом співробітництва, який породжує позитивний психологічний мікроклімат взаємодії з клієнтом. А отже головний секрет фасилітації полягає в тому, що задля досягнення більш ефективних результатів необхідно, аби рішення створювалися, розумілися та сприймалися людьми, на яких вони впливають.

Можливості реалізації фасилітативного впливу в ситуаціях взаємодії психолога з клієнтом опосередковуються присутністю в його поведінці особливих, професійно унормованих активностей, які формуються під впливом професійних знань. На нашу думку, саме розвиток фасилітативної поведінки може допомогти майбутнім психологам сформувати професійно значущі компетентності, ціннісно важливі особистісні конструкти, які в майбутньому визначатимуть професіоналізм фахівця. Таким чином, ми пропонуємо розглядати фасилітативну поведінку як систему послідовних дій, спрямовану на підтримку конструктивного професійного діалогу (з клієнтом, іншим фахівцем) в емоційно сприятливій комфортній атмосфері з метою максимального залучення учасників до спільного розв'язання завдань. Для нашого дослідження важливо виокремити психологічні чинники фасилітативної поведінки майбутніх психологів, оскільки саме вони будуть визначальною умовою втілення фасилітативного впливу в рамках взаємодії клієнт — психолог.

Для виявлення психологічних чинників фасилітативної поведінки майбутніх психологів нами було проведено емпіричне дослідження, в якому взяло участь 108 досліджуваних —

студентів спеціальності 053 — Психологія віком від 17 до 22 років, з яких 91 особа жіночої статі та 17 осіб чоловічої. Групу респондентів склали студенти, які здобувають освіту в Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка та Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Для реалізації мети емпіричного дослідження нами було використано авторське письмове опитування та короткий п'ятифакторний опитувальник особистості TIPI (TIPI-UKR) в адаптації М. Кліманської, І. Галецької. Письмове опитування включало 8 запитань відкритого та закритого типу для визначення рівня обізнаності студентів щодо поняття «фасилітативна поведінка». Короткий п'ятифакторний опитувальник особистості TIPI (TIPI-UKR) в адаптації М. Кліманської, І. Галецької спрямований на вивчення глибинних психологічних рис, які визначають схильність особистості до фасилітативної поведінки. Автори методики пропонують для оцінки особистості розглядати п'ять фундаментальних факторів, таких як: екстраверсія, дружелюбність, добросовісність, емоційна стабільність та відкритість новому досвіду. Ці чинники вважаються універсальними, надкультуральними та наддемографічними, найбільш загальними характеристиками, які максимально повно та різнобічно характеризують особистість (Кліманська, Галецька, 2021). Досліджуваним пропонується перелік якостей, навпроти кожної з яких потрібно зазначити ступінь своєї згоди, залежно від того, якою мірою ця характеристика стосується особисто самого досліджуваного.

Результати дослідження психологічних чинників фасилітативної поведінки майбутніх психологів засвідчили таке. У відповідях респондентів на запитання анкети «Чому Ви обрали професію психолога?» бачимо, що більшість з них вибрала такі варіанти: «Хочу стати висококваліфікованим спеціалістом» (62,2 %); «Хочу допомагати людям» (56,3 %). Це свідчить про переважання у студентів — майбутніх психологів — внутрішньої (професійної) мотивації. А отже, на першому місці для них — професійні мотиви, мотиви розвитку себе як майбутнього професіонала. Мотивація вибору майбутньої професії набуває внутрішнього характеру, що дає змогу студентам розкрити особистісний смисл навчально-професійної діяльності й включити її до системи власних життєвих цінностей. У центрі уваги таких студентів перебуває зміст, засоби й способи майбутньої професійної діяльності. Оцінка власної

діяльності як успішної проявляється не тільки у високому рівні успішності, але й у високій самооцінці студентів, самоставленні до себе як до майбутнього професіонала.

Водночас 59,2 % респондентів прагнуть до успіху в майбутній професійній діяльності, що свідчить про зовнішню мотивацію, яка ґрунтується на їхній готовності до здійснення певного способу дії з опорою на зовнішні умови та власний досвід — «бути постійно готовим до чергових занять», «виконувати педагогічні вимоги», «одержати диплом», «успішно вчитися, скласти іспити на “добре” і “відмінно” тощо.

Серед опитаних студентів 53,4 % хочуть «здобути глибокі й міцні знання для себе осо-

бисто», що вказує на переважання у них учбової мотивації, яка ґрунтується на почутті обов'язку, відповідальності, цілеспрямованості, розвинутих вольових якостях, умінні мобілізувати власні сили для навчання, високому рівні успішності й визначається в спрямованості здобувачів освіти на здобуття знань: «набути глибоких і міцних знань», «одержати інтелектуальне задоволення», «успішно продовжувати навчання на наступних курсах» тощо (рис. 1).

Значна більшість майбутніх психологів (84,3 %) вважає фасилітацію одним із видів діяльності психолога (рис. 2). Проте майже 15 % респондентів не змогли відповісти на це запитання.

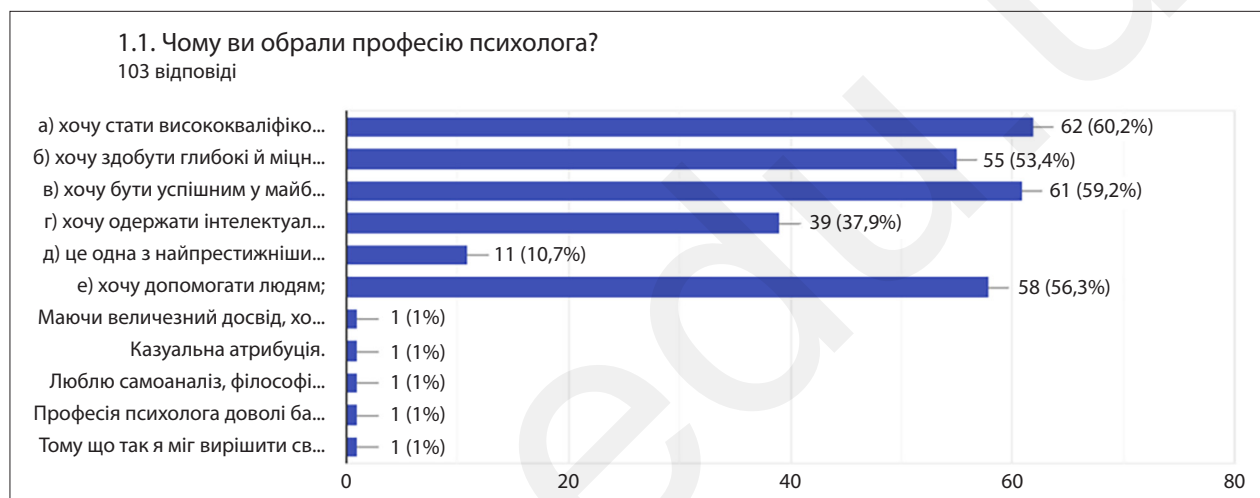


Рис. 1. Структура мотивів навчальної діяльності студентів-психологів (n = 108)

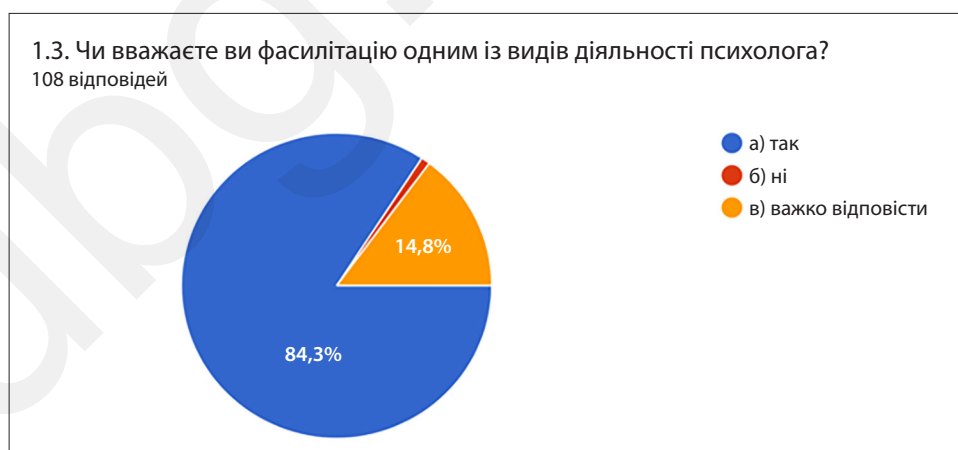


Рис. 2. Розподіл відповідей студентів — майбутніх психологів — на запитання анкети «Чи вважаєте Ви фасилітацію одним із видів діяльності психолога» (n = 108)

Особливо важливо для нас було дізнатися, що більшість студентів (59,3 %) визначає суть фасилітативної поведінки у сприянні розвитку й саморозвитку особистості; 25 % — тлу-

мачить її як допомогу клієнтові у розв'язанні проблем, а 15,7 % — вважають її суттю розробку чітких рекомендацій і порад клієнтові (рис. 3).

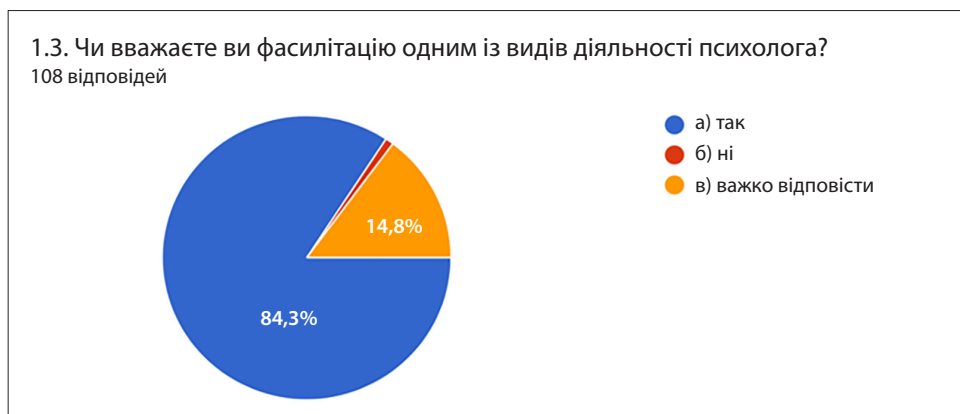


Рис. 3. Розподіл відповідей студентів — майбутніх психологів — щодо суті фасилітативної поведінки психолога (n = 108)

Серед найважливіших аспектів фасилітативної поведінки психолога майбутні фахівці зазначили два: комунікативний — створення та підтримка доброзичливої атмосфери спіл-

кування, ефективної комунікації між людьми; адаптивний — соціалізація людини, її включення до соціальних взаємин, пристосування до соціальних умов (рис. 4).



Рис. 4. Розподіл відповідей студентів — майбутніх психологів — щодо аспектів фасилітативної поведінки психолога (n = 108)

Серед індивідуально-особистісних якостей, які визначають фасилітативну поведінку психолога, студенти найчастіше вибирали комунікабельність (86,1%), толерантність (79,6%), відкритість (75%), впевненість у собі (72,2%) та емпатійність (70,4%) тощо (рис. 5).

Варто звернути увагу й на те, що більшість (79,6%) студентів зазначила, що навчання в університеті сприяє розвитку фасилітативних здібностей у майбутніх психологів (рис. 6).

Водночас, оцінюючи рівень своєї готовності до реалізації фасилітативної поведінки у майбутній професійній діяльності, більшість визначила його як середній (37%) або вище середнього (31,5%) (рис. 7).

Аналізуючи результати, отримані за методикою ТІРІ, бачимо, що за всіма показниками у наших досліджуваних переважає високий рівень показників (рис. 8).

Так, 87,16% майбутніх психологів притаманний високий рівень екстраверсії, що вказує на їхню схильність до соціальної взаємодії, енергійність, активність, оптимізм, товарицькість, переважання позитивних емоцій. А 79,8% досліджуваних властивий високий рівень дружелюбності, що свідчить про їхню чутливість та зацікавлене ставлення до оточуючих, альтруїстичність, переважання товарицькості та схильності до емпатії, готовність до співчуття, лагідність, скромність та прихильність до інших, прагнення допомогти.

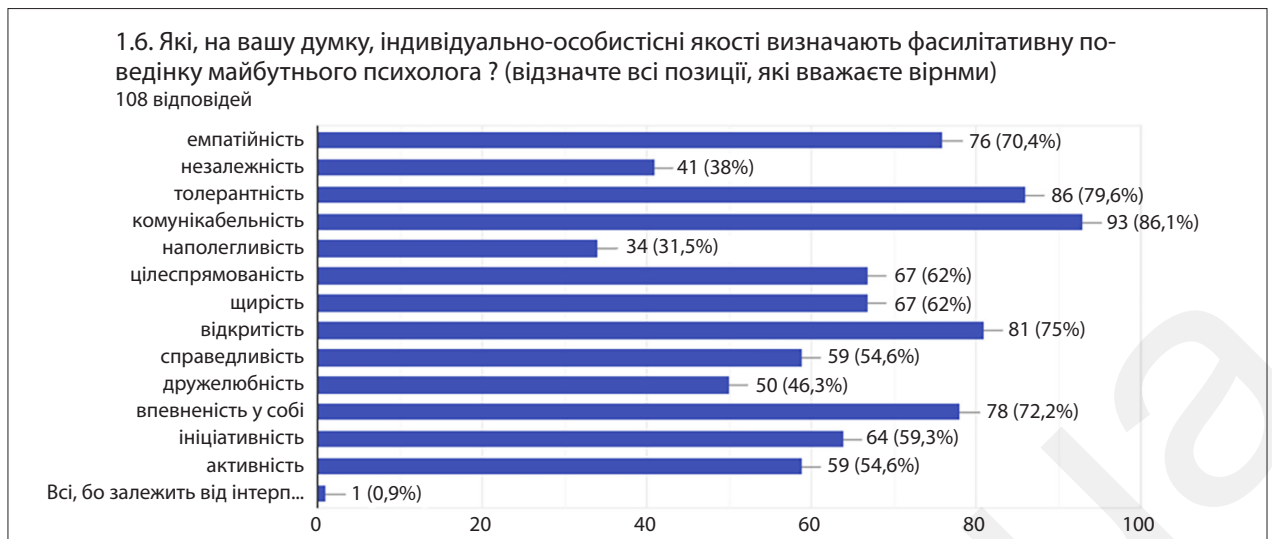


Рис. 5. Розподіл відповідей студентів — майбутніх психологів — щодо індивідуально-особистісних якостей, які визначають фасилітативну поведінку психолога (n = 108)

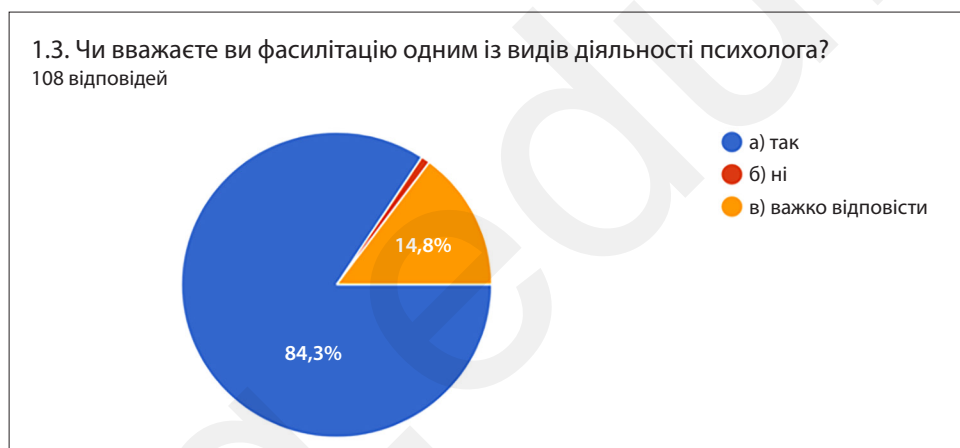


Рис. 6. Розподіл відповідей студентів — майбутніх психологів — щодо сприяння навчання в університеті розвитку фасилітативних здібностей у майбутніх психологів (n = 108)

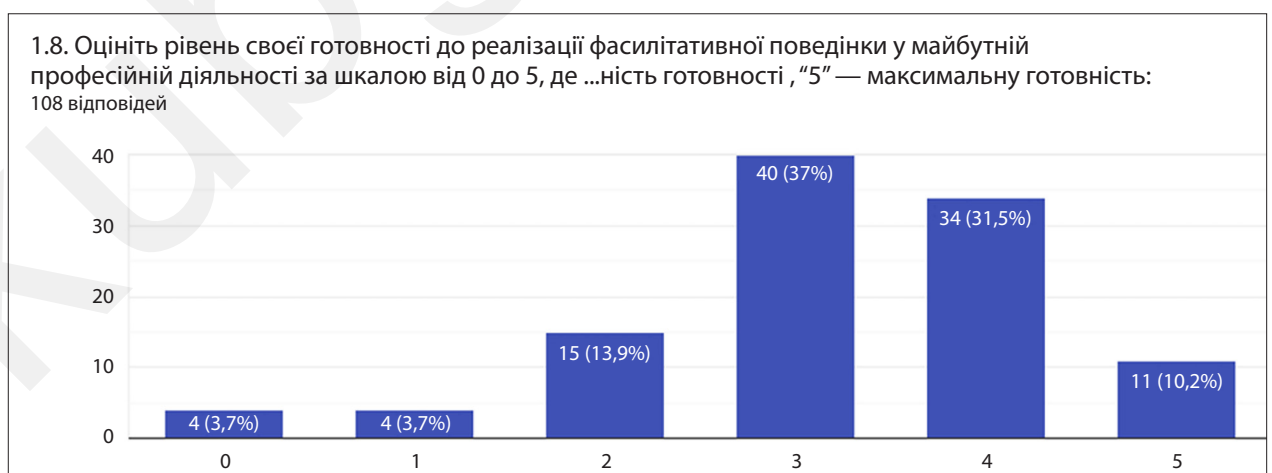


Рис. 7. Розподіл показників рівнів готовності студентів до реалізації фасилітативної поведінки у майбутній професійній діяльності (n = 108)

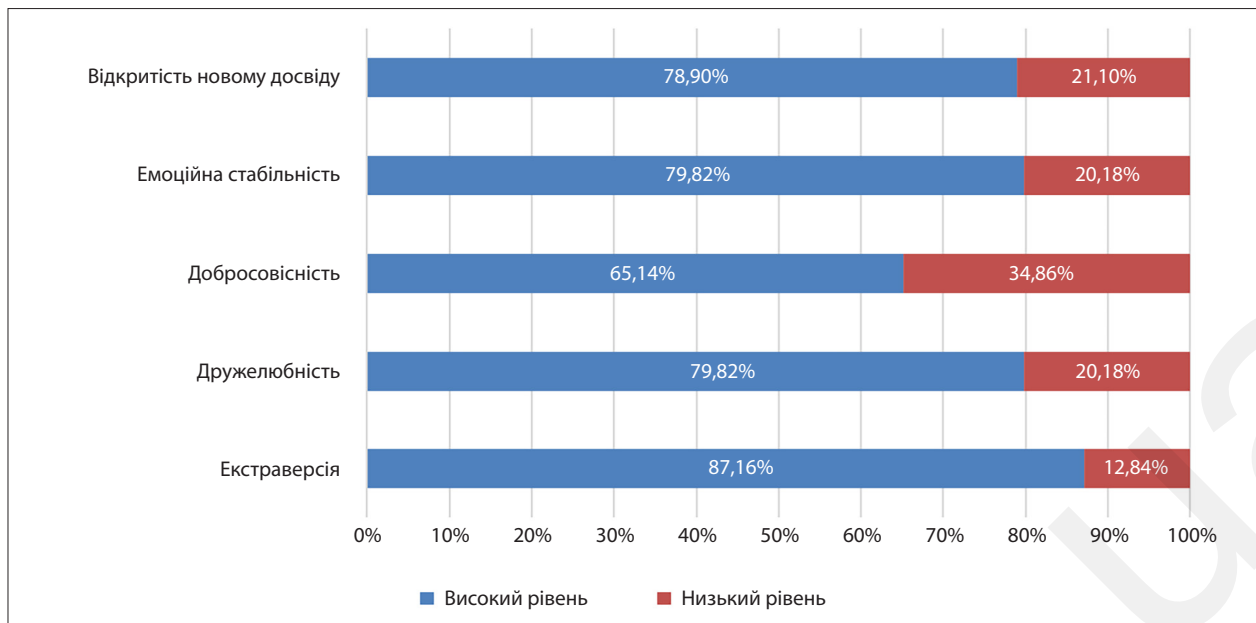


Рис. 8. Розподіл показників за шкалами методики ТІРІ

Переважання показників з високим рівнем за шкалою «Добросовісність» свідчить про високий рівень мотивації та наполегливості у ставленні студентів до цілей та дій, їхню відповідальність, розсудливість і надійність, схильність підтримувати порядок, перфекціонізм. Не менш важливе значення мають показники за шкалою «Емоційна стабільність», які вказують на здатність студентів — майбутніх психологів — до емоційної адаптації, вміння долати стресові ситуації, їхню врівноваженість і здатність до саморегуляції у разі переживання негативних емоцій. Серед досліджуваних 78,9 % мають високий рівень за показником «Відкритість новому досвіду», що дає змогу охарактеризувати їх як таких, що проявляють інтерес і зацікавленість до всього, що відбувається навколо них, є відкритими до нового досвіду, мають високий рівень креативності, пізнавальної активності, толерантності до нового, схильності до пошуку та позитивної оцінки нового життєвого досвіду.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз доробку вітчизняних та зарубіжних науковців засвідчив, що дослідження феномену фасилітації є досить неоднозначними в сучасній психологічній науці. Це пояснюється активною розробкою понятійної складової фасилітації не лише психологами, а й соціологами, філософами, педагогами. Наша позиція щодо тлумачення розуміння змісту поняття фасилітативної поведінки майбутніх психологів полягає в тому, що це система послідовних дій,

спрямованих на підтримку конструктивного діалогу в емоційно сприятливій атмосфері з метою максимального залучення для спільного розв'язання завдань професійної діяльності. До процедури емпіричного дослідження психологічних чинників фасилітативної поведінки було залучено 108 респондентів двох закладів вищої освіти, а саме Київського столичного університету імені Бориса Грінченка та Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Зміст емпіричного дослідження склали письмовий авторський опитувальник та короткий п'ятифакторний опитувальник особистості ТІРІ (ТІРІ-UKR) в адаптації М. Кліманської, І. Галецької. За результатами емпіричного дослідження психологічних чинників фасилітативної поведінки майбутніх психологів було виявлено: 1) відповідно до результатів авторського письмового опитування, спрямованого на визначення рівня обізнаності студентів щодо поняття «фасилітативна поведінка», основними психологічними чинниками фасилітативної поведінки майбутніх психологів можна вважати домінування внутрішньої мотивації професійного вибору, гуманістичну спрямованість особистості, усвідомлення ролі та змісту фасилітативної поведінки в професійній діяльності психолога. Найважливішими аспектами фасилітативної поведінки психолога студенти вважають комунікативний та адаптивний. Серед індивідуально-особистісних якостей найбільш значущими в забезпеченні можливості реалізації фасилітативної

поведінки виступають такі риси, як комунікабельність, толерантність, відкритість, упевненість у собі, емпатійність, цілеспрямованість та щирість. Загалом студенти готові до реалізації фасилітативної поведінки; 2) дослідження за коротким п'ятифакторним опитувальником особистості ТІРІ (ТІРІ-УКР) продемонструвало наявність та високий рівень розвитку у студентів екстраверсії, дружелюб-

ності, добросовісності, емоційної стабільності та відкритості новому досвіду як глибинних психологічних рис, які визначають схильність особистості до фасилітативної поведінки.

До перспективних напрямів дослідження зазначеної проблеми належить визначення психологічних аспектів готовності психологів до реалізації у психологічній практиці фасилітативної поведінки.

ДЖЕРЕЛА

1. Балл Г. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства: наукове видання (ред. В.О. Медінцев). Київ: Вид-во ПП «СКД», 2017. 204 с.
2. Волошко Г.В. Фасилітативний підхід у діяльності викладача як сучасний напрям реформування вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 9 (63). С. 96–106.
3. Казанжи М. Поняття фасилітативності, її види та деякі грані прояву основної функції. *Теорія і практика сучасної психології*. 2012. Вип. 5. С. 25–32.
4. Кліманська М., Галецька І. Українська адаптація короткого п'ятифакторного опитувальника особистості ТІРІ (ТІРІ-УКР). *Психологічний часопис: науковий журнал*. 2021. № 3. Вип. 5. Київ: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. С. 57–74.
5. Левченко О.О. Педагогічна фасилітація як феномен формування фасилітативного стилю педагогічної взаємодії майбутніх викладачів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: *Психологія і педагогіка*. 2011. Вип. 18. С. 147–158. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILA=&S21STR=Nznuoapp_2011_18_19 (дата звернення: 31.10.2024).
6. Лушин П.В., Воляннюк Н.Ю., Брюховецька О.В. та ін. Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти. Київ: НАПН України, Ун-т менедж. освіти, 2014. 222 с.
7. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи: моногр. 2-ге вид., розш. і доповн. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
8. Роджерс К. Вчитися бути вільним. *Гуманістична психологія: Антологія*: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів: у 3-х т. [упоряд. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна)]. Київ: Університетське вид-во «Пульсари», 2001. С. 38–61.
9. Хілько С.О. Фасилітативний підхід до професійної підготовки майбутніх психологів. *Психолого-педагогічне забезпечення модернізації післядипломної педагогічної освіти в умовах змін*: Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція / Держ. вищ. навч. закл. «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Київ, Донецьк, 2014. С. 188–191.
10. Arlin Cuncic. (2023) What Is Social Facilitation? Verywellmind. April 12. URL: <https://www.verywellmind.com/an-overview-of-social-facilitation-4800890> (дата звернення: 31.10.2024).
11. Dr. Saul McLeod. (2023) Social Facilitation. Simplypsychology. October 5. URL: <https://www.simplypsychology.org/social-facilitation.html> (дата звернення: 31.10.2024).
12. Healy, P. (2012). Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation. *New Ideas in Psychology*, Vol. 30, pp. 271–280.
13. Holen R., Ashwin P., Maassen P., Stensaker B. (2021) Student Partnership: Exploring the dynamics in and between different conceptualizations. *Studies in Higher Education*. № 46 (12). Pp. 2726 – 2737.
14. Mann T. (2007) Facilitation: Key Techniques for Effective Group Work. – Resource Production.
15. McLaughlin C., & Black-Hawkins K. (2006). A Schools-University Research Partnership: Understandings, models and complexities. *Journal of In-Service Education*. №30 (2). Pp. 265–284.
16. Myers David G., Jeeves Malcolm A. (2002) *Psychology Through the Eyes of Faith*. Harper San Francisco, 256 p.

REFERENCES

1. Ball, H. (2017). Ratsiohumanistychna oriientatsiia v metodolohii liudynoznavstva [Rational Humanistic Orientation in the Methodology of Humanities]. Naukove vydannia (red. V.O. Miedintsiev), Kyiv: Vyd-vo PP «SKD», 204 p. [in Ukrainian].
2. Voloshko, H. V. (2016). Fasyliatyvnyi pidkhid u diialnosti vykladacha yak suchasnyi napriam reformuvannia vyshchoi osvity [A facilitative approach in the activity of a teacher as a modern direction of higher education reform]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 9(63), pp. 96–106 [in Ukrainian].
3. Kazanzhy, M. (2012). Poniattia fasyliatyvnosti, yii vydy ta deiaki hrani proiavu osnovnoi funktsii [The concept of facilitation, its types and some aspects of the manifestation of the main function]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, Vyp. 5, pp. 25–32 [in Ukrainian].
4. Klimanska, M., & Haletska, I. (2021). Ukrainaska adaptatsiia korotkoho piatyfaktornoho opytuvalnyka osobystosti TIPI (TIPI-UKR). [Ukrainian Adaptation of the Short Five Factor Personality Questionnaire (TIPI-UKR)]. *Psychological Journal*, 5, Kyiv: H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, pp. 57–74 [in Ukrainian].
5. Levchenko, O. O. (2011). Pedahohichna fasyliatatsiia yak fenomen formuvannia fasyliatyvnoho stylu pedahohichnoi vzaiemodii maibutnikh vykladachiv [Pedagogical facilitation as a phenomenon of formation of a facilitative style of pedagogical interaction of future teachers]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*, Serii: *Psykholohiia i pedahohika*, Vyp. 18, pp. 147–158 [in Ukrainian]. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILEA=&2_S21STR=Nznuoapp_2011_18_19
6. Lushyn, P. V., Volianiuk, N. Yu., Briukhovetska, O. V., et al (2014). Osobystisno-oriientovana pidhotovka maibutnikh psykholohiv u systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Personal-Oriented Training of Future Psychologists in the System of Postgraduate Pedagogical Education]. Kyiv : NAPN Ukrainy, Un-t menedzh. Osvity, 222 p. [in Ukrainian].
7. Radchuk, H. K. (2014). Aksiopsykholohiia vyshchoi shkoly [Axiopsychology of the Higher School]. Monohrafiia, 2-he vyd., rozsh. i dopovn., Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka, 380 p. [in Ukrainian].
8. Rodzhers, K. (2001). Vchytysia buty vilnym [Learning to be free] Humanistychna psykholohiia: Antolohiia: navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakladiv: u 3-kh t. [uporiad. Roman Trach (SSH) i Heorhii Ball (Ukraine)]. Kyiv: Universytetske vydavnytstvo «Pulsary», pp. 38–61 [in Ukrainian].
9. Khilko, S. O. (2014). Fasyliatyvnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnikh psykholohiv. Psykholoho-pedahohichne zabezpechennia modernizatsii pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity v umovakh zmin [Facilitative approach to professional training of future psychologists. Psychological and pedagogical support for the modernization of postgraduate pedagogical education in the conditions of change]. Vseukrainska naukovo-praktychna Internet-konferentsiia Derzhavnyi vyshchyi navchalnyi zaklad “Universytet menedzhmentu osvity” NAPN Ukrainy, Kyiv, Donetsk, pp. 188–191 [in Ukrainian].
10. Arlin Cuncic. (2023). What is Social Facilitation? Verywellmind. April 12 [in English]. <https://www.verywellmind.com/an-overview-of-social-facilitation-4800890>
11. Dr. Saul McLeod. (2023). Social Facilitation. *Simplypsychology*, October 5 [in English]. <https://www.simplypsychology.org/social-facilitation.html>
12. Healy, P. (2012). Toward an Integrative, Pluralistic Psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation. *New Ideas in Psychology*, Vol. 30, pp. 271–280 [in English].
13. Holen, R., Ashwin, P., Maassen, P., & Stensaker, B. (2021). Student Partnership: Exploring the dynamics in and between different conceptualizations. *Studies in Higher Education*, 46(12), pp. 2726–2737 [in English].
14. Mann, T. (2007) Facilitation: Key Techniques for Effective Group Work. Resource Production [in English].
15. McLaughlin, C., & Black-Hawkins, K. (2006). A Schools-University Research Partnership: Understandings, models and complexities. *Journal of In-Service Education*, 30(2), pp. 265–284 [in English].
16. Myers David, G., & Jeeves Malcolm, A. (2002). Psychology Through the Eyes of Faith. Harper San Francisco, 256 p. [in English].

Tsiuman T., Adamska Z., Reva H.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FACILITATIVE BEHAVIOUR OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article provides a theoretical analysis of the main approaches to the definition of facilitation in the works of Ukrainian and foreign researchers. Attention is paid to the conceptual foundations of facilitation analysis in various scientific psychological schools. It is noted that facilitation has been studied in the context of humanistic and existential approaches. It is allocated from the array of scientific concepts of domestic and foreign research, the concept of facilitation as a process of organizing interpersonal interaction to ensure optimal conditions for self-development, self-knowledge, self-analysis and disclosure of one's own internal potentials. The content of the concept of facilitative behaviour of future psychologists as a system of consistent actions aimed at maintaining a constructive dialogue in an emotionally favorable atmosphere in order to maximize the involvement in joint solution of professional tasks is outlined. The procedure of empirical research of psychological factors of facilitative behaviour of future psychologists is substantiated. An author's questionnaire aimed at determining the level of students' awareness of the concept of "facilitative behavior" is proposed, and a short five-factor personality questionnaire TIPI (TIPI-UKR) in the adaptation of M. Klimanska, I. Haletska is chosen to identify the deep psychological traits that determine the personality's tendency to facilitative behavior. The results of an empirical study of psychological factors of facilitative behaviour of future psychologists are analysed. According to the results of an empirical study of psychological factors of future psychologists' facilitative behaviour, it is found that the main psychological factors that can be considered are the dominance of intrinsic motivation for professional choice, humanistic orientation of the personality, awareness of the role and content of facilitative behaviour in the professional activity of a psychologist. Students consider that the most important aspects of a psychologist's facilitative behaviour are communicative and adaptive. Among the individual and personal qualities, the most significant in ensuring the possibility of implementing facilitative behaviour are such traits as sociability, tolerance, openness, self-confidence, empathy, purposefulness and sincerity.

Keywords: *facilitation, facilitative behaviour, future psychologist, self-confidence, empathy, purposefulness.*

Стаття надійшла до редакції: 07.10.2024 р.

Прийнято до друку: 21.10.2024 р.

Антипін Є.,

доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Київ, Україна
y.antypin@kubg.edu.ua
ORCID iD 0000-0002-0371-2498

Савченко Ю.,

доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидат психологічних наук, доцент,
м. Київ, Україна
y.savchenko@kubg.edu.ua
ORCID iD 0000-0003-3662-2787

ФАКТОРИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПЕРІОД ВІКОВОЇ КРИЗИ

У запропонованій статті висвітлено фактори психічного здоров'я дітей дошкільного віку в період вікової кризи, які розглянуто з позицій принципу системності в розумінні поняття здоров'я на трьох основних рівнях: біологічному, психологічному та соціальному.

Визначено, що метою статті є поглиблення концептуальних засад дослідження психічного здоров'я дошкільників та представлення його як інтегрального утворення, розгляд якого має здійснюватися з позицій системного підходу. Завдання полягає у дослідженні факторів, які детермінують психічне здоров'я дітей дошкільного віку в період вікової кризи.

Авторами схарактеризовано умови розв'язання кризових ситуацій з метою збереження психічного здоров'я у дітей дошкільного віку. Доведено, що одним із основних факторів збереження психічного здоров'я дитини в період кризи є емоційна підтримка дорослими, а один із базових принципів побудови довірчих стосунків між батьками й дитиною — принцип прийняття.

У висновках як аргумент значущості виокремлено створення комплексного підходу, який має поєднувати в собі й психогігієну, і психопрофілактику, як найбільш перспективного.

Ключові слова: психічне здоров'я, кризові періоди, рівні поняття «здоров'я» (біологічний, психологічний, соціальний), фактори психічного здоров'я.

© Антипін Є., Савченко Ю., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Вступ. В умовах сучасного українського суспільства, яке характеризується значним рівнем нестабільності, прискореним темпом життя, наявністю різноманітних загроз і катаклізмів, складно говорити про абсолютне психічне здоров'я особистості. Війна, яка нас оточує, від самого початку порушує гармонійність розвитку індивіда, позбавляє дитину почуття безпеки, що й актуалізує проблему психічного здоров'я особистості.

Наразі гостро постає проблема порушення психічного здоров'я дитини у період віко-

вих криз через соціально-економічну та воєнну ситуацію, що склалась у країні. Майбутнє психічне здоров'я українців залежить від того, наскільки сьогодні ми зуміємо забезпечити підростаючому поколінню психологічний комфорт, духовне і соціальне благополуччя.

Психічне здоров'я — це важливий аспект здоров'я загалом. Він визначає розвиток людини як особистості, забезпечує її пристосування (адаптацію) до соціального оточення та психологічне благополуччя.

Основу психічного здоров'я складає повноцінний психічний розвиток дитини на всіх етапах її онтогенезу через критичні та стабільні періоди. Термін «криза» з побутового погляду означає наявність певних суперечностей, проблем, конфліктів та має деяку негативну конотацію. З психологічного погляду кожна криза — це запорука розвитку особистості. Безумовно, характерними рисами вікової кризи є вразливість психіки дитини, непередбачуваність її поведінки. Відповідно значущою стає проблема збереження психічного здоров'я малюків саме в період дошкільного віку під час переживання вікових криз розвитку.

Метою статті є поглиблення концептуальних засад дослідження психічного здоров'я дошкільників та представлення його як інтегрального утворення, розгляд якого має здійснюватися з позицій системного підходу.

Завдання полягає у дослідженні факторів, які детермінують психічне здоров'я дітей дошкільного віку в період вікової кризи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати теоретичного аналізу літературних джерел вказують на те, що поки не існує єдиного визначення психічного здоров'я, що пов'язано зі складністю досліджуваного феномену, наявністю різноголосся думок і теоретичних підходів серед науковців, а також із необхідністю розмежування психічного, психологічного та духовного здоров'я, суб'єктивного благополуччя.

Дослідженням розбіжностей психічного та психологічного здоров'я у своїх роботах займалися вчені Л.М. Карамушка, Т.М. Дзюба, Н.Г. Гаранян, Л.В. Засекіна, В.Е. Пахальян, А.Б. Холмогорова. Проблеми психічного здоров'я досліджені у роботах І.Д. Бега, О.Г. Гладошук, М.С. Гончаренко, Т.Д. Данчевої, Н.В. Гончаренко, Т.М. Дзюби, Н.В. Жигалкіної, Д.С. Сологуб, С.Д. Максименка, Е.Л. Носенко, В.Г. Пасинок, Є.М. Потапчука, О.Л. Завальнюк, В.В. Шафранського. Особливості розвитку особистості висвітлені у дослідженнях М.В. Донія, Г.М. Несен, В.М. Поліщука, Л.В. Сохань.

Вивчення факторів психічного здоров'я дітей дошкільного віку в період вікової кризи є актуальним для сучасної психологічної науки і корисним для батьків та педагогів у роботі з дітьми.

Виклад основного матеріалу. Фактори психічного здоров'я в період кризи розглядаються нами з позицій принципу системності в розумінні поняття здоров'я на трьох основних рівнях: біологічному, психологічному та соціальному.

Фактори біологічного рівня. Здоров'я на біологічному рівні передбачає динамічну рівновагу всіх внутрішніх органів, їх адекватне реагування на вплив зовнішнього середовища. Воно також пов'язане з індивідною організацією людини. Ця складова здоров'я має значення і в період вікової кризи, коли чутливість дитини до різних впливів зростає, її вразливість збільшується. Саме тут важливу роль відіграють такі фактори: загальний соматичний стан дитини, її психофізичний статус (особливості нейродинаміки, конституції і т. ін.), рівень захисних сил організму та біоенергетичного потенціалу.

У період вікової кризи для дітей зі слабким здоров'ям великого значення набуває психогігієна, дотримання режиму дня. Перезбудження, перенапруження у цих малюків можуть спровокувати сильні емоційні реакції, після яких спостерігається ще більше виснаження нервової системи.

Загальний психофізичний статус і біоенергетичний потенціал дитини, безумовно, впливають на конкретну поведінкову картину кризи. Так, в астеничних дітей спостерігається найчастіша завуальована симптоматика, а в активних і гіперактивних симптоми кризи проявляються більш яскраво. У гіперактивних дітей деструктивна складова кризи подекуди може бути більшою за конструктивну. Для таких малюків важливими є послідовність, спрямованість у конструктивне русло (гра, нові заняття та обов'язки), розвиток саморегуляції. При цьому батькам важливо співвідносити власні очікування з можливостями дитини — не варто вимагати від неї занадто багато (Антипін Є., Чермошенцева Н., 2020).

Фактори психологічного рівня. Питання здоров'я на психологічному рівні розглядається у зв'язку з особистісним контекстом, у рамках якого людина являє собою психічне ціле. Акцентуємо на активності й здатності самої особистості малюка. Як основні фактори, що визначають психічне здоров'я дитини в період вікової кризи, хочемо виділити її адаптивність як інтегральну характеристику, психологічні захисні механізми та стратегії опанування, рівень саморегуляції поведінки, особистісні особливості, загальний рівень психічного розвитку та соціально-психологічну компетентність.

Адаптивність. Психологи та психотерапевти розглядають адаптивні можливості психіки як важливий фактор і як критерій психічного здоров'я. У багатьох дослідженнях виокремлена важливість адаптації у забезпеченні людині доброго стану здоров'я (Лазуренко С.І., 2011; Максименко С.Д., 2006).

С.Д. Максименко (2006) вважає, що психічна адаптивність — це інтегральна властивість особистості, яка характеризується її стресостійкістю, здатністю протистояти зривам психічної адаптації. Психічна адаптивність залежить від багатьох конституційних, вроджених і набутих факторів, які визначають структуру особистості.

Адаптивність впливає на терміни та гостроту протікання кризи. Високий рівень адаптивності допомагає дитині швидше пристосуватися до внутрішніх і зовнішніх змін, які відбуваються під час вікових криз.

Психологічні захисні механізми та стратегії опанування собою. З позиції психічного здоров'я під час кризи актуальна проблема захисної поведінки в дітей, включаючи захисні механізми й усвідомлені стратегії володіння собою. Захисні механізми спрямовані на захист свідомості дитини від негативних переживань. Проблеми у взаємовідносинах з дорослими та негативний досвід спонтанного самовиразу, характерні для періоду вікової кризи, спричиняють формування захисних механізмів у малюка.

У період кризи трьох років починають функціонувати нові психологічні механізми захисту: заміщення, витіснення, регресія. Вони застосовуються тоді, коли дитина не може виразити свій стан. Наприклад, потрапляючи у конфліктну ситуацію між спонтанною цікавістю та батьківською заборонаю, малюк може сприймати цю ситуацію як акт відторгнення з боку батьків.

У період кризи семи років суперечності переживань дитини можуть спричинити внутрішню напругу. Самостійність у цьому віці має характер амбівалентності: з одного боку, намагання до незалежності в діях і вчинках, з іншого — відмова від виконання вимог дорослого. Незважаючи на непослух, конфлікти з батьками, дитині важлива їхня думка, оцінка ними її досягнень. Для старшого дошкільного віку характерною є поява таких захисних механізмів, як ізоляція, сублімація, компенсація (Polishchuk V., 2019).

З дорослішанням дитини важливу роль починають відігравати усвідомлені стратегії співволодіння стресом, внутрішнім напруженням і дискомфортом. Стратегії опанування за своїм змістом пластичні, пристосовані до ситуації, спрямовані на перспективу, пов'язані з реалістичним сприйманням, а також здатністю до об'єктивного ставлення до самого себе.

Корнієнко І.О. (2011) пропонує умовно поділити стратегії опанування на три групи:

1) поведінка — різноманітні поведінкові стратегії усунення вогнища напруження, зумовленого зовнішніми та внутрішніми факторами;

2) емоційне пропрацювання придушеного — емоційне розвантаження вогнища напруження або з метою пошуку соціальної підтримки;

3) пізнання — нейтралізація напруженості стресу шляхом зміни суб'єктивної оцінки ситуації і відповідна зміна рівня її контролю.

Для дошкільників найефективнішими є такі поведінкові стратегії, як «грати в будь-що», «малювати, писати, читати», «спати», «просити пробачення, говорити правду», «обіймати, притуляти, гладити».

Уміння розв'язувати складні ситуації, конструктивно долати їх є найважливішим фактором психічного здоров'я, відповідно більш-менш стабільні індикатори психічного здоров'я виступають довготривалими ефектами короточасних поведінкових проявів, тобто копінг-поведінки. Адаптивна відповідь на реальний життєвий стресор спричиняє значний вплив на здоров'я людини.

Саморегуляція поведінки. Психічну саморегуляцію та самоконтроль як один із її компонентів можна розглядати і як фактор, і як критерій психічного здоров'я. У період кризи проблема саморегуляції набуває особливого значення. Як зазначалося вище, завершення кожного вікового етапу розвитку супроводжується виходом тих чи інших психологічних характеристик або функцій на новий рівень дозвольності. Таким чином, загальний рівень сформованості дозвольної саморегуляції в дитини безпосередньо пов'язаний з кризовими новоутвореннями.

У критичний період відбувається виокремлення дії з ситуації (ігрової), з'являється здатність до власного керування дією. Дитина конструює свої дії, відокремлює їх від ситуації, яка спричинила їх, і відповідно намагається відчутти почуття власної активності. Для реалізації цього необхідні спеціальні прийоми (техніки), які дають змогу почати відчувати власні зусилля подолання імпульсивності.

Експериментальні дослідження виявили, що діти дошкільного віку з високим рівнем дозвольної саморегуляції відрізняються більш благополучною картиною протікання кризи семи років за зазначеними критеріями.

Особистісні особливості. Особистість — це насамперед стосунки. Індивідуально-типологічні особливості стосунків залежать від властивостей темпераменту й характеру.

Вікова криза — це криза системи стосунків. Змінюється ставлення дитини до інших лю-

дей, до самої себе, до предметного середовища. Особливості особистості дитини, насамперед моральні якості та емоційні характеристики, безумовно, впливають на всю її поведінку та психічне здоров'я в період вікової кризи. Так, в емоційно-моральній сфері важливим стає почуття прихильності до родичів й однолітків, уміння співпереживати, почуття сорому, життєрадості, доброзичливості.

Емоційно-моральний розвиток дитини проявляється у конкретній симптоматиці вікової кризи, він визначає її протікання та межі, які здатна порушити дитина власною неслухняністю та негативізмом. Вірогідно, що при духовному благополуччі малюка основна енергія кризових змін буде спрямована на розвиток самостійності та відповідальності, а зовнішня симптоматика кризи (особливо негативістська) може бути пом'якшеною. Головне — особистісна перебудова, поява новоутворень з трьох основних ліній стосунків (до інших людей, до самого себе, до предметного середовища), тобто конструктивна складова кризи.

Загальний рівень психічного розвитку та соціально-психологічна компетентність. Рівень психічного розвитку впливає на різноманітні аспекти психічного здоров'я. Чим більше знає та вміє дитина, тим більше збалансована її когнітивна система, тим вона адаптивніша, тим більше вона здатна відповідати за самостійно прийняті рішення та аналізувати власні вчинки (Коцан І.Я., 2011).

Фактори соціального рівня. Розподіл психологічного й соціального рівнів є доволі умовним. Соціальний рівень вміщує у собі різноманітні аспекти впливу соціуму на психічне здоров'я дитини. Малюк «вбирає», засвоює ту загальну атмосферу, у якій перебуває. На макрорівні — це загальне соціокультурне середовище, на мікрорівні — сімейна ситуація, умови закладу дошкільної освіти, коло спілкування дитини. Значущими, на нашу думку, є два соціальних фактори — соціокультурне середовище та сімейна ситуація.

Соціокультурне середовище. Забезпечення позитивного особистісного розвитку та збереження психічного здоров'я дитини неможливе без підтримки певної якості зовнішнього середовища, в якому вона перебуває. Насамперед це стосується соціокультурного середовища — середовища, яке створюється самою людиною.

Важливо зазначити, що старший дошкільний вік — це сенситивний період для розвитку здатності працювати. У цьому віці дитина спроможна відгукнутися на прохання, у неї виникає

шире бажання допомогти. Якщо батьками це прагнення не підтримується і цей період дитина проведе у ледарстві, то надалі їй буде складно діяти за необхідністю. Те, що відповідає її здібностям, вона робитиме із задоволенням, а все інше — з внутрішнім супротивом. У традиційних культурах знання про це існувало на інтуїтивному рівні. Існували звичаї та традиції, які привчали дітей до праці, причому такої, яка безпосередньо пов'язана з результатом. Це виступало важливим фактором душевного благополуччя дитини, допомагало їй спрямувати власне експериментування, потяг до самостійності у конструктивний бік.

Сімейна ситуація. Сприятлива сімейна ситуація передбачає такі взаємостосунки у сім'ї, які сприяють розвитку дитини, а не перешкоджають йому. Взаємостосунки батьків з дитиною вміщують багато аспектів, які актуальні для періоду вікової кризи.

Безумовно, коли дитина переживає чергову вікову кризу, батьки стикаються з певними труднощами. Поведінка малюка змінюється, звичні виховні впливи не мають тієї сили.

Важливо пам'ятати, що в період кризи дитина має усвідомити для самої себе ті нові здібності, які в неї виникли, а це можна досягти лише у нових ситуаціях. Малюк ще не може передбачати результат власних дій, основне його бажання — діяти самостійно, як дорослий. Мета поведінки під час кризи — здійснення дії, яка є символом дорослості. Просте перетинання таких дій не тільки є безрезультатним, але й шкідливим. Таким чином, цілі дорослих внутрішньо конфліктні, вони суперечать одне одному. Батькам важливо знайти баланс між наданням дитині більшої самостійності та збереженням сімейного ладу (Поліщук В.М., Ільїна Н.М., Поліщук С.А., Савченко Ю.Ю., Мисник С.О., Рябко Ю.В., Шейко Г.Д., 2021).

Безумовно, одним із головних факторів збереження психічного здоров'я дитини в період кризи є емоційна підтримка дорослими. Важливо з розумінням ставитися до потреб малюка та враховувати внутрішню напругу, яка характерна для цього періоду. Один із базових принципів побудови довірчих стосунків між батьками і дитиною — принцип прийняття. Можна виявляти власне невдоволення окремими діями малюка, але не малюком у цілому. Можна осуджувати дії дитини, але не її почуття, якими б вони негативними не були. Якщо вони виникли в неї, то на це були підстави. Невдоволення діями дитини не мають бути систематичними, інакше воно перетвориться у несприйняття (Савченко Ю.Ю., Козир М.В., 2024).

Щодо взаємостосунків у сім'ї в період вікової кризи можна виокремити такі основні фактори збереження психічного здоров'я дитини:

- наявність зворотного зв'язку в спілкуванні з дитиною — реакція на нові форми поведінки;

- заохочення самостійності з дотриманням принципу динамічної рівноваги між новими правилами та обов'язками;

- зважена система дозволеного і забороненого у поведінці дитини;

- емоційна підтримка (Савченко Ю.Ю., Булана Л.В., 2019).

Підсумовуючи вищевикладене, розглянемо ці принципи відповідно до конкретних дитячих криз.

Розв'язання кризи новонародженості характеризується появою усмішки як першої соціальної реакції. До цього приводить активне спілкування з дитиною з перших днів її життя. Незважаючи на те, що малюк здається зовсім байдужим до намагань дорослих привернути його увагу, необхідно за будь-яких умов емоційно спілкуватися з ним, розмовляти, усміхатися. Бажано частіше брати дитину на руки. Ці зусилля винагородяться усмішкою малюка і трохи пізніше появою «комплексу пожвавлення» — рухових реакцій, вокалізації, емоційних проявів у відповідь на обличчя дорослого.

Умовою розв'язання кризи першого року життя є досить суворий розподіл дорослими простору на дозволене та заборонене. Важливо, щоб усі дорослі дотримувалися одного стилю поведінки та їхні вимоги не суперечили одна одній. Варто, щоб у дитини була можливість наслідувати дії дорослих. При яскравих афективних спалахах необхідно спробувати переключити увагу малюка на інші захопиви предмети, залучити до нової діяльності. Якщо відволікти дитину не вдається, заборону скасовувати не варто, оскільки можуть стати стійкими різноманітні поведінкові форми (плач, крик, агресія), які провокують батьків надати те, що вимагається.

У період кризи трьох років необхідно пропонувати дитині певну самостійність, надавати можливість вибору. Важливо не піддаватися на провокації малюка — твердо та спокійно наполягати на необхідних заборонах. Дитина потребує почуття стабільності, захищеності, а також вияву любові та ніжності. У цілому криза

трьох років об'єктивно завершується з виникненням у малюка повноцінної гри.

Криза семи років — перший з критичних періодів, коли виникають вербальні форми допомоги дитині під час переживання складного періоду. Якщо малюк не схильний обговорювати власні вимоги та бажання, то це дає змогу відтворити ситуацію в умовно мовленнєвому форматі, не діючи в реальному. У вербальному форматі можна проекспериментувати з відношеннями «дія — її наслідки», простежити сценарії можливого перебігу подій. При негативізмі необхідно спокійно наполягати на сімейних вимогах, оскільки дитина здатна сприймати логічні докази та пояснення.

Висновки. Відповідно до розглянутих аспектів здоров'я підходить до формування та збереження психічного здоров'я дітей можна умовно розподілити на три групи.

1. Психогігієнічний підхід — переважно біологічний, але також і психологічний рівень. Він передбачає розробку та здійснення заходів, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я. Особливо актуальним є для слабких та астеничних дітей.

2. Соціокультурний підхід — переважно соціальний рівень. Він передбачає створення сприятливої сімейної ситуації (сімейне консультування, сімейна психотерапія), аналіз різноманітних аспектів впливів соціокультурного середовища на психічне здоров'я та формування психологічно безпечного освітнього середовища.

3. Особистісний підхід — психологічний рівень, особистісний контекст. Він спрямований на створення внутрішніх умов для збереження психічного здоров'я. До нього можна зарахувати адаптаційний, компетентнісний, гуманістичний та інші підходи до збереження та формування психічного здоров'я, де акцентується увага на активності та здібностях особистості.

На нашу думку, найбільш перспективним є створення комплексного підходу. Комплексний підхід має поєднувати в собі і психогігієну, і психопрофілактику. Важливою є робота з батьками з метою покращення сімейної ситуації, а також попередження порушень у розвитку особистості при психологічному супроводі дітей — підвищення їхнього адаптивного потенціалу, допомога у формуванні соціально-психологічної компетентності.

ДЖЕРЕЛА

1. Антипін Є.Б., Чермошенцева Н. Підтримка сім'ї у психофізичному розвитку дітей переддошкільного віку як теоретична проблема дошкільної освіти. *Молодий вчений*. 2020. № 10 (86). doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-22
2. Герасименко Л.О. Посттравматичний стресовий розлад. *НейроNEWS: психоневрологія та нейропсихіатрія*. 2021. № 8. С. 27–32.
3. Савченко Ю.Ю., Козир М.В. Соціально-психологічні фактори та умови формування відповідального батьківства. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2024. № 41 (1). doi.org/10.28925/2311-2409.2024.4111
4. Корнієнко І.О. Стратегії копінг-поведінки студентів у ситуації неспіху: моногр. 2011. Київ. 453 с.
5. Коцан І.Я., Ложкін Г.В., Мушкевич М.І. Психологія здоров'я людини. 2011. Київ. 392 с.
6. Лазуренко С.І. Психофізіологія установок в регуляції моторики людини: моногр. 2011. Львів. 245 с.
7. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. 2006. Київ. 426 с.
8. Поліщук В.М., Ільїна Н.М., Поліщук С.А., Савченко Ю.Ю., Мисник С.О., Рябко Ю.В., Шейко Г.Д. Психологія сім'ї. 2021. Суми. 296 с. ISBN 978-966-680-985-1
9. Савченко Ю.Ю., Булана Л.В. Сім'я як чинник становлення психологічної статі дошкільника. *New Stages of Development of Modern Science in Ukraine and EU Countries: monograph*. 2019. Рига. С. 384–416.
10. Яцина О. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Наукові перспективи*. 2022. № 7 (25). С 554–557.
11. Polishchuk V. Crisis behavioural symptoms set in person's age development. *International Journal of Education and Science*. 2019, Vol. 2. No 2.
12. Ogden J. Health psychology. 1997.
13. Stoliarchuk O., Serhieienkova O., Khrypko S. Real and Virtual Space of Life Activities of Ukrainian Adolescents in War Conditions. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022; 22(6): 611–619.
14. Savchuk B., Borys, U., Sholohon L., et al Emotional Intelligence as a Factor of Preserving Mental Health and Adaptation of Student Youth to Crisis Situations. *Wiadomości Lekarskie*. 2022; 75 (12): 3018–3024.
15. Serene M., Shellae Versey H. Barriers to Leisure-Time Social Participation and Community Integration among Syrian and Iraqi Refugees. *Leisure Studies*. 2021; 40 (3): 378–391.

REFERENCES

1. Antypin, Ye. B., & Chermoshentseva, N. (2020). Pidtrymka simi u psykhofizychnomu rozvytku ditei pereddoshkilnoho viku yak teoretychna problema doshkilnoi osvity [Family Support in the Psychophysical Development of Preschool Children as a Theoretical Problem of Preschool Education]. *Molodyi vchenyi / Young Scientist*, 10 (86) [in Ukrainian]. doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-22
2. Herasymenko, L. (2021). Posttravmatychnyi stresovyi rozlad. *Neironews*, 8(129): 27–32 [in Ukrainian].
3. Savchenko, Yu. Yu., & Kozyr, M. V. (2024) Sotsial-psykholohichni faktory ta umovy formuvannia vidpovidalnoho batkivstva [Social and Psychological Factors and Conditions of the Formation of Responsible Parenthood]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika / Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 41(1) [in Ukrainian]. doi.org/10.28925/2311-2409.2024.4111
4. Korniienko, I. O. (2011). Stratehii kopinh-povedinky studentiv u sytuatsii neuspikhu [Coping Behaviour Strategies of Students in the Situation of Failure]. Monograph, Kyiv, p. 453 [in Ukrainian].
5. Kotsan, I. Ya., Lozhkin, H. V., & Mushkevych, M. I. (2011). Psykholohiia zdorovia liudyny [Psychology of Human Health]. Kyiv, p. 392 [in Ukrainian].
6. Lazurenko, S. I. (2011). Psykhofiziolojiia ustanovok v rehuliatcii motoryky liudyny [Psychophysiology of Attitudes in the Regulation of Human Motility]. Monograph, L., p. 245 [in Ukrainian].
7. Maksymenko, S. D. (2006). Henezazdiisnennia osobystosti [The Genesis of the Realization of Personality]. K., p. 426 [in Ukrainian]
8. Polishchuk, V. M., Ilina, N. M., Polishchuk, S. A., Savchenko, Yu. Yu., Mysnyk, S. O., Riabko, Yu. V., & Sheiko, H. D. (2021). Psykholohiia simi [Family Psychology]. Sumy. P. 296 ISBN 978-966-680-985-1 [in Ukrainian].
9. Savchenko, Yu. Yu., & Bulana, L. V. (2019). Simia yak chynnyk stanovlennia psykholohichnoi stati doshkilnyka [The Family as a Factor in the Formation of the Psychological Gender of a Preschooler]. *New Stages of Development of Modern Science in Ukraine and EU Countries: monograph*. Ryga. 384–416 [in Ukrainian].

10. Yatsyna, O. (2022). Vplyv viiny na psykhhichne zdorovia: oznaky travmatyzatsii psykhyky ditei ta pidlitkiv [Impact of War on Mental Health: Signs of Psychological Trauma of Children and Adolescents]. *Scientific Perspectives*, 7(25): 554–557 [in Ukrainian].
11. Polishchuk, V. (2019). Crisis Behavioural Symptoms Set in Person's Age Development. *International Journal of Education and Science*, Vol. 2, No 2 [in English].
12. Ogden, J. (1997). Health Psychology. [in English].
13. Stoliarchuk, O., Serhieienkova, O., & Khrypko, S. (2022). Real and Virtual Space of Life Activities of Ukrainian Adolescents in War Conditions. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(6): 611–619 [in English].
14. Savchuk, B., Borys, U., Sholohon, L., et al (2022). Emotional Intelligence as a Factor of Preserving Mental Health and Adaptation of Student Youth to Crisis Situations. *Wiadomości Lekarskie*, 75(12): 3018–3024 [in English].
15. Serene, M., & Shellae Versey, H. (2021). Barriers to Leisure-Time Social Participation and Community Integration among Syrian and Iraqi Refugees. *Leisure Studies*, 40(3):378–391 [in English].

Antypin Ye., Savchenko Yu.

Factors of Mental Health of Preschool Children during the Period of Age Crisis

The proposed article highlights the mental health factors of preschool children during the age crisis, which are considered from the standpoint of the principle of systemicity in the understanding of the concept of health at three main levels: biological, psychological, and social.

The purpose of this article is to deepen the conceptual foundations of the study of mental health of preschoolers and to present it as an integral entity, which should be considered from the standpoint of a systemic approach. The task is to study the factors that determine the mental health of preschool children during the age crisis.

The authors characterise the conditions for solving crisis situations in order to preserve mental health in preschool children. It has been proven that one of the main factors in maintaining a child's mental health during a crisis is emotional support by adults, and one of the basic principles of building a trusting relationship between parents and a child is the principle of acceptance.

In the conclusions, as an argument of significance, the creation of a complex approach, which should combine both psychohygiene and psychoprophylaxis, is singled out as the most promising.

Keywords: mental health, crisis periods, levels of the concept of "health" (biological, psychological, social), factors of mental health.

Стаття надійшла до редакції: 08.10.2024 р.

Прийнято до друку: 22.10.2024 р.

НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

УДК 373.3.015.31:316.61]:159.947.23
<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.4213>

Мацібора Н.,

аспірантка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
nelyamomot@gmail.com
ORCID iD 0000-0002-6193-8911

**ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ЯК СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНА ЧЕСНОТА**

У статті висвітлено різні погляди на проблему відповідальності учнів початкових класів як соціально-особистісну чесноту. Встановлено, що відповідальність — це найважливіший внутрішній регулятор діяльності, який проявляється у свідомій готовності людини слідувати прийнятним у суспільстві нормам, правилам, оцінювати свої дії з погляду їхніх наслідків для інших. Розглянуто джерела походження відповідальності як особистісного феномену людини.

Визначено, що школа є найважливішим соціальним інститутом, який прямо і безпосередньо здійснює виховання дітей та педагогічне керування сімейним вихованням. Підкреслено важливість партнерства вчителів і батьків у здійсненні спільної стратегії розвитку відповідальності. Єдність виховної діяльності школи, сім'ї та громадськості створюється цілеспрямованою систематичною роботою школи, що відповідає сучасним вимогам, які висуваються до закладів загальної середньої освіти.

Констатовано, що виховання відповідальності в учнів початкових класів передбачає єдність формування у них уявлень (знань) про цінності, розвиток моральних почуттів, мотивів відповідальної поведінки, набуття досвіду здійснення відповідальної поведінки та вчинків. У вихованні відповідальності учнів початкових класів провідна роль належить батькам та педагогам. Лише спільними цілеспрямованими зусиллями можна впливати на розвиток особистості дитини.

Ключові слова: батьки, відповідальність, виховання, вольова якість, молодший шкільний вік, обов'язок, партнерство, педагоги, учні.

© Мацібора Н., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Постановка проблеми. У зв'язку зі зміною концепції навчання та виховання учнів початкових класів відбуваються зміни в змісті освіти. Мета освіти полягає у формуванні ключових компетентностей, вихованні здобувачів початкової освіти як активних, самостійних, відповідальних, освічених осіб, здатних приймати важливі рішення у ситуаціях вибору, готових взяти на себе відповідальність

за наслідки своєї діяльності. Отже, сутністю основою сучасної освіти стає особистісне становлення індивіда, його соціальний розвиток. Щодо цього виховання моральних якостей має першочергове значення. Однією з провідних соціально-особистісних чеснот є відповідальність. Вона засвідчує свідоме ставлення особистості до обов'язків, завдань, результатів власної діяльності тощо. Людина має відповідати

за наслідки своїх дій і не повинна перекладати провину за негативні результати власних рішень на інших.

Згідно з Концепцією Нової української школи, здобувачі початкової освіти повинні мати знання і вміння, які відповідають вимогам XXI ст., поділяти традиційні моральні цінності. Одним із завдань, визначених у державному стандарті початкової загальної освіти, є формування здатності учнів до самостійності та відповідальності у процесі здійснення освітньої діяльності.

В основі державного стандарту початкової загальної освіти лежить системно-діяльнісний підхід, який передбачає забезпечення наступності дошкільної, початкової загальної, основної та середньої загальної освіти. І це, своєю чергою, сприятиме підвищенню якості освіти в цілісній системі. Успішне формування відповідальності в учнів 1–4 кл., а отже, подальше успішне навчання, багато в чому залежить від того, наскільки якісно і своєчасно було створено відповідні умови для формування окресленої вольової якості.

Сучасна ситуація у сфері виховання відповідальності учнів початкових класів потребує створення нової, більш ефективної системи соціально-педагогічного супроводу сім'ї, побудови нових відносин між інститутом сім'ї та освітніми закладами. Організація такого процесу вимагає глибокого осмислення сутності змін, що відбуваються в суспільстві, узгодження позицій, вироблення концепції, яка приймається педагогічною та батьківською спільнотою. Одним із найважливіших напрямів діяльності школи як організуючого центру виховання є об'єднання зусиль школи, сім'ї та громадськості.

Метою статті є розкриття особливостей виховання відповідальності учнів початкових класів. **Завдання статті** полягають у дослідженні критеріїв відповідальності учнів початкових класів як соціально-особистісної чесноти.

Аналіз сучасних досліджень. Проблема відповідальності є багатоаспектною і вивчається такими науками, як педагогіка, філософія, психологія, етика тощо. Відповідальність як морально-етичну категорію розглядали Г. Сковорода, Ж. Піаже, Ж.-П. Сартр, Т. Гаєва, С. Єлканов, О. Бондаренко, К. Муздибаєв, Н. Севост'янова та ін.; свободу і відповідальність співвідносили такі науковці, як В. Рубінштейн, А. Плахотний, К. Роджерс та ін.; системний підхід до вивчення відповідальності застосовували А. Крупнов, В. Прядеїн та ін.; співвідношення соціальної та особистої відповідальності розглядали А. Ад-

лер, Р. Мей, В. Розанова, В. Сахарова, А.Г. Спіркін та ін.; великого значення становленню і вихованню відповідальності надавали Я. Коменський, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Й. Песталоцці, А. Макаренко, Ш. Амонашвілі, І. Бех, Т. Колесіна, М. Левківський, Б. Ніколаїчев, Н. Левітов, В. Остринська, М. Савчин, А. Алферова, І. Мар'єнко, Ю. Рева, В. Шаталов та ін.; дослідники В. Агеева, Л. Сухінська розглядають відповідальність крізь феномен міжособистісних відносин; у працях М. Бердяєва, Н. Головки, Л. Грядунової, С. К'єркегора, Р. Косолапова, В. Маркова, А. Орихівського, А. Панова, В. Сперанського, В. Шабаліна представлено філософський аспект відповідальності.

Однак проблема відповідальності учнів початкових класів залишається на недостатньому рівні феноменологічної опрацьованості й потребує ідей комплексного та однозначного підходу щодо формування відповідальності в учнів 1–4 кл.

Виклад основного матеріалу. Категорія «відповідальність» є базисною у системі духовно-моральних цінностей, оскільки виступає інтегруючою у вихованні таких моральних якостей, як сумління, наполегливість, доброчесність. Саме ступінь сформованості свідомої особистої відповідальності є запорукою життєстійкості як індивіда, так і суспільства.

У загальному розумінні відповідальність — це моральна якість особистості, що відображає здатність людини відповідати за свої вчинки (Педагогічний словник, 2001. С. 46). З іншого боку, відповідальність забезпечує можливість суспільства піддавати дії людини моральній оцінці, оскільки вона, як й інші якості особистості, проявляється у різних сферах людської діяльності (Філософський словник, 2002. 742 с.). З педагогічної точки зору важливим є той факт, що особистість є не лише об'єктом відповідальності, а й її суб'єктом, який самостійно та добровільно виконує свій обов'язок перед суспільством. Саме тому відповідальність невіддільна від свободи особистості й виступає способом вираження цієї свободи.

Цілком очевидно, як зазначає А. Малько, що свобода та відповідальність — це діалектично взаємопов'язані якості зрілої людини (Малько А.М., 2004). Оскільки лише відповідальність забезпечує справжню свободу вибору особистості. Водночас погоджуємося з твердженням про те, що свобода без відповідальності перетворюється на свавілля (Психологічна енциклопедія, 2006. С. 67).

Також слід зазначити, що поняття відповідальності нерідко ототожнюють зі слухня-

ністю дитини, з такими якостями, як акуратність, здатність досягти успіху тощо. Водночас у змісті відповідальності, як зауважує М. Кірик, завжди присутня орієнтація не лише на власні інтереси, а й на інтереси інших (Кірик М., Данилова Л., 2019). З цих позицій відповідальність розкривається як щире та добровільне визнання необхідності дбати про себе та оточуючих (Філософський словник, 2002, с. 78). Тому витоки відповідальності лежать у ранньому дитинстві, у прояві безумовної батьківської любові до дитини, без якої неспроможні виникнути переживання своєї і батьківської неповторності, унікальності, самоцінності.

Своєю чергою, М. Іванчук пропонує розглядати цю проблему в межах семантичного поля відповідальності, що, на його думку, допоможе встановити глибинні зв'язки між такими важливими категоріями, як якість особистості, цінність, відповідальність, свобода тощо (Іванчук М.Г., Цуркан Т.Г., 2019. С. 60–68).

На думку С. Занюка, відповідальність людини за свої дії проявляється у всіх сферах її життя. Отже, смислове поле відповідальності розкривається у взаємозв'язку таких особистісних якостей, як мужність, терпимість, стриманість, цілеспрямованість, працьовитість, дисциплінованість, чесність, точність, діловитість тощо.

Як вважає Т. Федорченко, під відповідальністю слід розуміти свідому, активну спрямованість особистості на досягнення того чи іншого результату своєї діяльності (Федорченко Т.Є., 2013. С. 57). З цього твердження випливає, що відповідальність дає змогу визначити бажаний результат дій, які виконуються, а також докласти необхідні вольові зусилля для його досягнення.

Щодо молодшого шкільного віку, то психічний розвиток дитини дає їй змогу передбачити очікуваний результат власної діяльності й спрямувати свої зусилля на його досягнення. Водночас Г. Калмиков стверджує, що таке досягнення можливе лише у тому разі, якщо передбачуваний результат для дитини пов'язаний з отриманням позитивних емоцій (Калмиков Г., 1998. С. 18–19).

На думку О. Матвієнко, під відповідальністю слід розуміти конструктивну вольову якість, що дає змогу спланувати власну діяльність, поставити мету, виділити певні етапи, відповідно до яких ціль може бути досягнута, а також підпорядкувати власні особисті мотиви, переконання, принципи, моральні катего-

рії діяльності (Матвієнко О.В., 2015. С. 8–9). Звідси відповідальність є елементом вольової сфери, а отже безпосередньо пов'язана з плануванням й успішним виконанням тих чи інших дій.

Педагогічні дослідження М. Савчин щодо відповідальності як особливості у дітей 1–4 кл. засвідчили, що відповідальність — цілісна інтегративна якість особистості, яка є внутрішнім критерієм рівня розвитку учнів початкових класів (Савчин М.В., 2005. С. 192). Педагог вирізняє у структурі її змісту такі компоненти:

— ідейно-спонукальний, який містить у собі обмеженість знань про відповідальність, вирізняється обмеженою свободою відповідальних дій через неволодіння вмінями і нормами відповідальної поведінки;

— інтелектуальний — орієнтований на результат, а не на способи та мотив дії;

— вольовий — недостатньо дієвий, нестійкий, малоусвідомлений дітьми;

— емоційний — характеризується дієвістю, вирізняється безпосередністю, імпульсивністю; пронизує всі компоненти відповідальності (Там само).

Усі складники взаємопов'язані, функціонують у єдності. Структура відповідальності включає таке: знання, життєвий досвід, вміння на практиці реалізовувати моральні цілі, здатність передбачати негативні наслідки своїх дій, переживання почуття відповідальності тощо.

Відповідальність, як й інші духовно-моральні якості, формується з дитинства. Молодший шкільний вік є важливим у становленні особистості школярів. У цей період закладається фундамент моральної поведінки, починається формування суспільної спрямованості особистості. Здійснюючи ретроспективний аналіз становлення педагогічної взаємодії школи та сім'ї, С. Заєць, зазначає, що моральна свідомість молодших школярів зазнає істотних змін до кінця навчання в початкових класах. У міру того, як розширюється коло спілкування дитини, складається колектив однокласників у класі, відбувається накопичення її морального досвіду. У таких умовах суспільна оцінка вчинків, знань та особистісних якостей учнів 1–4 кл. вже має для дитини велику значущість (Заєць С.С., 2011).

Водночас довірливість та відкритість учнів 1–4 кл. у відносинах з дорослими (насамперед педагогами) ще дуже значна. Одне з протиріччя формування особистості дитини протягом окресленого етапу проявляється в тому, що, з одного боку, зростає її здатність керувати

власною поведінкою, а з іншого, вона беззастережно прагне відтворювати зразки моральної поведінки, які реалізують дорослі. Тому роль дорослих (особливо вчителя), з якими дитина постійно спілкується, на думку О. Бугакової, має дуже велике значення в процесі розвитку відповідальності учнів початкових класів (Бугакова О.В., 2017).

У межах розвитку відповідальності дітей молодшого шкільного віку ефективними є дії батьків, наприклад дозвіл дитині завести домашню тварину за умови відповідального догляду за нею тощо. Результативними є ситуації, коли відповідальність виявляється з моральних мотивів. Наприклад, допомога учневі, якому складно опанувати знання з якогось предмета, допомога меншому, слабшому тощо. Такі ситуації широко використовували такі вітчизняні педагоги, як А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. Так, В. Сухомлинський розглядав відповідальність як один із чинників вихованості. Він тісно переплітав поняття відповідальності перед колективом з відповідальністю перед своєю совістю. Якщо людина відчуває відповідальність перед собою, то неодмінно, зазначає педагог, прийматиме і дотримуватиметься вимог колективу, почуватиметься відповідальною перед ним (Сухомлинський В.О., 1978).

Період навчання в початковій школі є другим значущим етапом формування особистості дитини в умовах навколишнього соціокультурного простору відразу після завершення етапу навчання в умовах дошкільної освітньої організації. Від того, наскільки добре малюк буде підготовлений у закладі дошкільної освіти, залежатиме якість його освітньої діяльності, взаємодія з педагогом та однолітками в освітньому процесі.

У напрацюваннях Н. Бібік йдеться про те, що протягом молодшого шкільного віку розвивається здатність дітей до адекватної самооцінки своїх дій, вміння відповідати за свій вибір, не посилаючись на інших та зовнішні обставини (Бібік Н.М., 2019). Внаслідок цього зростає можливість доручення учням початкових класів дедалі більше складних видів соціально значущої діяльності, розширюється зона їхньої персональної відповідальності, що сприятливо позначається на особистісному розвитку.

Аналіз освітянської практики в закладах загальної середньої освіти свідчить про те, що, з одного боку, перед освітянами ставиться завдання підготовки відповідального громадянина, патріота та сім'янина, здатного само-

стійно оцінювати те, що відбувається і будувати свою діяльність відповідно до інтересів сім'ї, суспільства та держави. З іншого боку, багато дослідників відзначає складність сьогоденнішнього виховання, що полягає у нечіткості домінуючих у суспільстві моральних орієнтирів. У більшості дітей відсутні уявлення про патріотизм, сімейні цінності, відповідальність.

За даними багатьох дослідників, які детально вивчають ціннісні орієнтації учнів, переважна більшість останніх віддає перевагу цінностям, які не пов'язані з відповідальністю. Так, Н. Стаднік стверджує, що «більшість школярів не усвідомлює глибокої сутності відповідальності, не розуміє її зв'язку з іншими якостями особистості» (Стаднік Н.В., 2019).

Таким чином, виникає суперечність між вимогами, що висуваються до моральних якостей особистості новими соціокультурними умовами сучасного українського суспільства, й існуючими ціннісними орієнтаціями дітей і підлітків.

З огляду на зазначене можемо стверджувати, що на соціально-педагогічному рівні виховання відповідальності є і метою, і найважливішим показником духовно-морального розвитку особистості, і показником результативності освітньо-виховного процесу в школах загалом.

Важливо також враховувати, що відповідальність має вікові характеристики і по-різному проявляється на етапах дорослішання дитини (Психологічна енциклопедія, 2006. С. 67–68). Інакше кажучи, навантажувати дитину відповідальністю потрібно, але в межах її діяльних можливостей та здатності нести цю відповідальність. Моральна відповідальність, стверджує М. Сметанський, розвивається протягом соціально значущої діяльності людини, яка здійснюється за умов можливості вільного вибору (Сметанський М.І., 1994). Це твердження дає змогу дійти низки педагогічно важливих висновків: по-перше, відповідальність є важливою складовою частиною соціально значущої діяльності; по-друге, відповідальність як здатність людини відповідати за свої вчинки формується та розвивається насамперед у процесі здійснення нею соціально значущої діяльності. Розкриваючи структуру відповідальності Н. Басюк зазначає, що відповідальність передбачає уміння реалізовувати моральні цілі на практиці; здатність на підставі своїх знань і життєвого досвіду визначати можливі негативні наслідки власних дій; здатність особистості школяра знаходити причини

своїх вчинків насамперед у самому собі, а не в інших чи зовнішніх обставинах (Басюк Н.А., 2005).

Процес формування відповідальності висвітлюється дослідниками як результат висування перед особистістю системи вимог, які вона успішно засвоїла, а отже, вони стали внутрішньою основою мотивації поведінки. Поряд з цим процес розвитку почуття відповідальності у дітей початкових класів відбувається під впливом заохочення з боку дорослих щодо самостійності в прийнятті рішень. Зрозуміло, і вимоги, і заохочення у процесі виховання відповідальності повинні зіставлятися з віковими та індивідуальними особливостями дітей.

Як свідчить практика, у сучасних соціально-культурних умовах, коли в батьків все менше часу залишається на виховання дітей, спілкування з останніми, обов'язки щодо виховання відповідальності дедалі більше покладаються на школу. Однак освітній заклад у відриві від батьківської та широкої громадськості, як свідчить аналіз науково-педагогічних джерел з проблеми відповідальності та педагогічної практики, не може забезпечити сьогодні успішність формування цієї якості. Дослідники, які вивчають проблематику розвитку відповідальності учнів 1–4 кл. (К. Зубенко, О. Матвієнко, Т. Ткачук та ін.), а також педагоги-практики відзначають:

— зниження відповідальності, що виявляється в значній втраті мотивації школярів до навчання; рівня дисципліни на уроках та позаурочний час, повернення до примусових, неефективних виховних заходів;

— зростаючу пасивність дітей та відсутність у вчителів та класних керівників механізмів активізації різних соціально значущих видів діяльності школярів;

— зниження ефективності виховного потенціалу освітньої діяльності, позаурочних заходів.

Зрозуміло, що окреслена ситуація продиктована безліччю причин, серед яких значущим є процес зміни ціннісних орієнтирів у суспільстві, їхня невизначеність, моральний релятивізм. У таких умовах у ході виховання відповідальності молодших школярів особливо зростає роль батьків, педагогів, різноманітних соціальних інститутів. Позаяк, наслідуючи дорослих, засвоюючи уявлення про свої обов'язки, дитина вчиться брати на себе відповідальність за власні вчинки, свою діяльність.

Очевидно, що відповідальність — це складна конструктивно-організаційна якість осо-

бистості, що розвивається в процесі взаємодії учнів початкових класів із соціумом. Зважаючи на складність періоду, коли школяр адаптується до нових соціокультурних умов своєї життєдіяльності, процес розвитку відповідальності протягом молодшого шкільного віку вимагає об'єднання зусиль з боку педагогів і батьків.

Отже, саме в цьому віці закладаються основи моральної поведінки, відбувається засвоєння та прийняття дитиною моральних норм і правил, розвиваються моральні почуття обов'язку та відповідальності перед іншими людьми, колективом класу за доручену справу, за виконання своїх численних обов'язків. Діти молодшого шкільного віку усвідомлюють свої родинні зв'язки й відповідальність перед рідними за своє навчання та поведінку. Тому ключову роль у розвитку відповідальності відіграють батьки. Поступово уявлення учнів початкових класів розширюються до розуміння власних взаємозв'язків та відповідальності перед народом, Батьківщиною за збереження культури й традицій своєї сім'ї та нації.

З огляду на зазначене можемо стверджувати, що, по-перше, роль початкової школи у процесі виховання відповідальності у дітей молодшого шкільного віку величезна; по-друге, розвиток відповідальності відбувається з урахуванням нових соціально-економічних вимог, що висуваються до здобувачів початкової освіти; по-третє, сутність зростаючих вимог до відповідальності учнів 1–4 кл. передбачає реалізацію включення дитини до різних видів соціально значущої діяльності.

Формування відповідальності у дітей молодшого шкільного віку в освітній організації закріплено основними нормативно-правовими актами, що регулюють розвиток української освіти. Процес розвитку відповідальності передбачає формування таких вольових якостей, як самостійність, ініціативність, завзятість, наполегливість, цілеспрямованість. Найважливішими умовами для розвитку відповідальності, як стверджує М. Сметанський, є встановлення взаємозв'язку між мисленнєвою, ігровою, творчою, трудовою діяльністю здобувачів освіти, яка може бути реалізована в рамках довгострокової, цікавої роботи (Сметанський М.І., 1994).

Висновки. Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури щодо дослідження специфіки виховання відповідальності учнів початкових класів у теорії та практиці педагогічної науки засвідчив, що відповідальність — це моральна якість особистості, яка виявляється у:

- здатності та готовності дитини відповідати за власні вчинки;
- здатності до вільного, самостійного, усвідомленого вибору;
- самостійному та добровільному виконанні свого обов'язку перед суспільством;
- відсутності конформізму як спроби ухилитися від відповідальності, посиляючись на інших чи зовнішні обставини;
- здатності знаходити причини своїх вчинків у самому собі, а не в інших чи зовнішніх обставинах, що складаються;
- усвідомленому та добровільному прийнятті особистістю вимог, що висуваються до неї суспільством;
- соціально значущій мотивації поведінки, яка може сформуватися у соціально значущій діяльності;
- здатності самоконтролю, вмінні аналізувати власну поведінку та визначати міру своєї відповідальності;
- звичці відповідально ставитися до своїх обов'язків;
- знанні своїх обов'язків;

- можливості приймати самостійні рішення;
- здатності та готовності дбати про себе та інших.

Розвиток відповідальності в період молодшого шкільного віку має особливу значущість, тому що ключові психічні новоутворення у свідомості дитини дають їй змогу усвідомлено підходити до видів та форм взаємодії з навколишнім середовищем, а також гнучко змінювати ті особистісні якості й уявлення, які встигли сформуватися до цього віку для досягнення конкретних цілей діяльності. Психологи відзначають також, що у цей період відбувається вироблення свідомого ставлення до відповідальності як особистісної якості. Зовнішній контроль за виконанням вимог у міру дорослішання дитини поступово змінюється самоконтролем, коли вона стає здатна сама проаналізувати власну поведінку та визначити міру своєї відповідальності. При цьому величезну роль у вихованні відповідальності учнів початкових класів відіграє взаємодія школи і сім'ї, залучення дітей до соціально корисних справ.

ДЖЕРЕЛА

1. Басюк Н.А. Форми взаємодії вчителя з батьками молодших школярів в умовах Нової української школи. *Підготовка майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: компетентнісний підхід*: зб. наук. пр.: у 2-х ч. Ч. II. 2019. С. 9–12.
2. Басюк Н.А. Формування почуття відповідальності у молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2005.
3. Бібік Н.М. Нова українська школа: poradnik для вчителя. Київ: Літера ЛТД, 2019. 208 с.
4. Бібік Н.М. Нова українська школа: poradnik для вчителя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
5. Бугакова О.В. Навчальний тренінг як активна форма організації взаємодії педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу з батьками. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 58–59 (111–112). С. 253–259.
6. Бугакова О.В. Витоки розвитку ідеї педагогічної взаємодії сім'ї і школи. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 36. С. 228–233.
7. Заєць С.С. Ретроспективний аналіз становлення педагогічної взаємодії школи і сім'ї. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2011. Вип. 29. С. 40–50.
8. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ, 2002. 303 с.
9. Зубенко К. Формування відповідального ставлення до навчання в учнів початкових класів. URL: <https://www.academia.edu/36557520>
10. Іванчук М.Г., Цуркан Т.Г. Зарубіжний досвід впровадження освітніх програм для батьків. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*. 2017. № 7 (23). С. 60–68.
11. Калмиков Г. Про діяльність сім'ї та школи. *Початкова школа*. 1998. № 9. С. 18–22.
12. Кірик М., Данилова Л. Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти. Львів: Світ, 2019. 136 с.
13. Малько А.М. Соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти: навч.-метод. посіб. Харків: Крок, 2004. 83 с.
14. Матвієнко О.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ. 2010. 20 с.

15. Матвієнко О.В. Формування педагогічної культури батьків у процесі педагогічної взаємодії сім'ї та школи. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. № 19 (2). С. 6–15.
16. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. Київ, 2001. 514 с.
17. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О.М. Степанов. Київ, 2006. 424 с.
18. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав. 2005. 360 с.
19. Стаднік Н.В. Виховання відповідальності у дітей шестирічного віку у взаємодії сім'ї та школи: дис. ... канд. пед. наук / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2009. 221 с.
20. Стаднік Н. В. Формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку як педагогічна проблема. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. 2019. Вип. 1(37). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5566
21. Сметанський М.І. Формування соціальної відповідальності вчителя в системі «школа-внз-школа»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 1994. 42 с.
22. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. Київ: Рад. школа, 1978. 263 с.
23. Ткачук Т.А. Психологічні умови виховання почуття відповідальності у молодших школярів. *Молодий вчений*. 2017. № 7. С. 126–129. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_7_30
24. Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. Психологія: підруч. Київ, 2002. 560 с.
25. Федорченко Т.Є. Соціально-педагогічні засади профілактики девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2013. 46 с.
26. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. Київ: Абрис, 2002. Т. VI. 742 с.

REFERENCES

1. Basiuk, N. A. (2019). *Formy vzaiemodii vchytelia z batkamy molodshykh shkolariv v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly. Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv u konteksti stanovlennia Novoi ukrainskoi shkoly: kompetentnisnyi pidkhdid: zbirnyk naukovykh prats [Forms of Teacher Interaction with Parents of Younger Students in the Conditions of the New Ukrainian School. Training of Future Specialists in the Context of the Formation of the New Ukrainian School: A competency-based approach]*. Collection of scientific papers, U 2-kh ch., Ch. 2, pp. 9–12 [in Ukrainian].
2. Basiuk, N. A. (2005). *Formuvannia pochuttia vidpovidalnosti u molodshykh shkolariv [Forming a Sense of Responsibility in Younger Schoolchildren]*. *Dys... kand. ped. nauk: 13.00.07, Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy, Kyiv* [in Ukrainian].
3. Bibik, N. M. (2019). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: A teacher's guide]*. Kyiv: Litera LTD, 208 p. [in Ukrainian].
4. Bibik, N. M. (2017). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: A teacher's guide]*. Kyiv: TOV «Vydavnychi dim «Pleiady», 206 p. [in Ukrainian].
5. Bugakova, O. V. (2018). *Navchalnyi treninh yak aktyvna forma orhanizatsii vzaiemodii pedahohichnoho kolektyvu zahalnoosvitnioho navchalnoho zakladu z batkamy [Educational Training as an Active Form of Organising the Interaction of the Pedagogical Staff of a Comprehensive Educational Institution with Parents]*. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, Vyp. 58–59 (111–112), pp. 253–259 [in Ukrainian].
6. Buhakova, O. V. (2017). *Vytoky rozvytku idei pedahohichnoi vzaiemodii simi i shkoly [Origins of the Idea of Pedagogical Interaction between Family and School]*. *Pedahohichniy almanakh*, Vyp. 36, pp. 228–233 [in Ukrainian].
7. Zaiets, S. S. (2011). *Retrospektyvnyi analiz stanovlennia pedahohichnoi vzaiemodii shkoly i simi [Retrospective Analysis of the Formation of Pedagogical Interaction between School and Family]*. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, Vyp. 29, pp. 40–50 [in Ukrainian].
8. Zaniuk, S. S. (2002). *Psykholohiia motyvatsii [Psychology of Motivation]*. *Navch. posibnyk*, Kyiv, 303 p. [in Ukrainian].
9. Zubenko, K. (2020). *Formuvannia vidpovidalnoho stavlennia do navchannia v uchniv pochatkovykh klasiv [Formation of a Responsible Attitude to learning in primary school students]*. [in Ukrainian]. <https://www.academia.edu/36557520>
10. Ivanchuk, M. H., & Tsurkan, T. H. (2017). *Zarubizhnyi dosvid vprovadzhenia osvitnikh prohran dlia batkiv [Foreign Experience of Implementing Educational Programs for Parents]*. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*, 7(23), pp. 60–68 [in Ukrainian].
11. Kalmykov, H. (1998). *Pro diialnist simi ta shkoly [About Family and School Activities]*. *Pochatkova shkola*, 9, pp. 18–22 [in Ukrainian].

12. Kiryk, M., & Danylova, L. (2019). Nova ukrainska shkola: orhanizatsiia diialnosti uchniv pochatkovykh klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [New Ukrainian School: Organization of activities of primary school students of general secondary education institutions] Lviv: Svit, 136 p. [in Ukrainian].
13. Malko, A. M. (2004). Sotsialno-pedahohichna diialnist u zakladakh osvity . [Social and Pedagogical Activity in Educational Institutions]. Navch.-metod. pos., Kharkiv: Krok, 83 p. [in Ukrainian].
14. Matviienko, O. V. (2010). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoi vzaiemodii u navchalno-vykhovnomu seredovysshchi shkoly pershoho stupenia [Theoretical and Methodological Principles of Training Future Teachers for Pedagogical Interaction in Educational Environment of a First-level School]. Avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk, Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova, Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].
15. Matviienko, O. (2015) Formuvannia pedahohichnoi kultury batkiv u protsesi pedahohichnoi vzaiemodii simi ta shkoly [Formation of Pedagogical Culture of Parents in the Process of Pedagogical Interaction between Family and School]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 19 (2), pp. 6–15 [in Ukrainian].
16. Pedahohichnyi slovnyk. (2001). [Pedagogical Dictionary]. Ed. M. D. Yarmachenko, Kyiv, 514 p. [in Ukrainian].
17. Psykholohichna entsyklopediia. (2006) [Psychological Encyclopedia]. Avtor-uporiadnyk O. M. Stepanov, Kyiv, 424 p. [in Ukrainian].
18. Savchyn, M. V. (2005). Vikova psykholohiia [Age Psychology]. Navchalnyi posibnyk, Kyiv: Akademydav, 360 p. [in Ukrainian].
19. Stadnik, N. V. (2009). Vykhovannia vidpovidalnosti u ditei shestyrichnoho viku u vzaiemodii simi ta shkoly [Education of Responsibility in Six-year-old Children in the Interaction of Family and School]. Dys. ... kand. ped. nauk, Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy, Kyiv, 221 p. [in Ukrainian].
20. Stadnik, N. V. (2019). Formuvannia pedahohichnoi kultury batkiv ditei rannoho viku yak pedahohichna problema. [Formation of Pedagogical Culture of Parents of Young Children as a Pedagogical Problem]. *Narodna osvita: elektronne naukove fakhove vydannia*, Vyp. 1(37) [in Ukrainian].
https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5566
21. Smetanskyi, M. I. (1994). Formuvannia sotsialnoi vidpovidalnosti vchytelia v systemi «shkola-vnz-shkola». [Formation of Social Responsibility of the Teacher in the «School-University-School» System]. Avtoref. dys. ... d-ra. ped. nauk, Kyiv, 42 p. [in Ukrainian].
22. Sukhomlynskyi, V. O. (1978). Batkivska pedahohika [Parental Pedagogy]. Kyiv: Radianska shkola, 263 p. [in Ukrainian].
23. Tkachuk, T. A. (2017). Psykholohichni umovy vykhovannia pochuttia vidpovidalnosti u molodshykh shkoliariv [Psychological Conditions Fostering a Sense of Responsibility esponsibility Younger Schoolchildren]. *Molodyi vchenyi*, 7, pp. 126–129 [in Ukrainian].
http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_7_30
24. Psykholohiia. (2002). [Psychology]. Pidruchnyk, ed. Yu. L. Trofimov, V. V. Rybalka, P. A. Honcharuk, Kyiv, 560 p. [in Ukrainian].
25. Fedorchenko, T. Ye. (2013). Sotsialno-pedahohichni zasady profilaktyky deviantnoi povedinky shkoliariv v umovakh sotsiokulturnoho seredovyssha [Socio-Pedagogical Principles of Prevention of Deviant Behavior of Schoolchildren in the Conditions of the Socio-Cultural Environment]. Avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk, Derzhavnyi zaklad «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka», Luhansk, 46 p. [in Ukrainian].
26. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk. (2002). [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. NAN Ukrainy, In-t filosofii imeni H. S. Skovorody; [redkol.: V. I. Shynkaruk (holova) ta in.], Kyiv: Abrys, VI, 742 p. [in Ukrainian].

Matsibora N.

RESPONSIBILITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AS A SOCIAL AND PERSONAL VIRTUE

The article highlights different views on the problem of responsibility of primary school students as a social and personal virtue. It is established that responsibility is the most important internal regulator of activity, which is manifested in the conscious readiness of a person to follow the norms and rules accepted in society, to evaluate their actions in terms of their consequences for others. The sources of responsibility as a personal phenomenon of a person are considered.

It is determined that the school is the most important significant social institution that directly and directly carries out the education of children and the pedagogical management of family upbringing. The importance of partnership between teachers and parents in implementing a common strategy for the development of responsibility is emphasized. The unity of the educational activities of school, family and community is created

by the purposeful systematic work of the school that meets the modern requirements for general secondary education institutions. It is stated that the acquiring responsibility skills in primary school students involves the development of students' ideas (knowledge) about values, moral feelings, motives for responsible behaviour, and gaining experience in responsible behaviour and actions. Parents and teachers play a leading role in fostering responsibility in primary school students. Only the joint purposeful efforts of teachers and parents can influence the development of a child's personality.

Keywords: parents, responsibility, upbringing, volitional quality, primary school age, duty.

Стаття надійшла до редакції: 03.10.2024 р.

Прийнято до друку: 17.10.2024 р.

Лісовська К.,

аспірантка Українського державного
університету імені Михайла Драгоманова,
вчителька молодших класів гімназії № 290,
м. Київ, Україна
lisovskakateryna2022@gmail.com

ORCID iD 0000-0001-7678-4508

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ВИМОГА КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА»

У статті розглянуто сучасні тенденції формування національно-патріотичного виховання у молодших школярів у контексті реалізації Концепції «Нова українська школа». В умовах глобалізації та змін у суспільстві важливо звернути увагу на формування національної ідентичності та патріотичних цінностей у підростаючого покоління. Реформа освітньої системи України, передбачена Концепцією «Нова українська школа», акцентує увагу на необхідності впровадження нових підходів до виховання молодших школярів.

Основними тенденціями у національно-патріотичному вихованні є інтеграція патріотичних елементів у навчальні програми, залучення учнів до участі в культурних й історичних заходах, розвиток критичного мислення та розуміння національної спадщини. Звертається увага на важливість партнерства між школою, сім'єю та громадськістю в процесі виховання патріотизму. У статті також аналізуються ефективні методи та засоби, що сприяють формуванню патріотичних почуттів у школярів, такі як проєктна діяльність, екскурсії, інтерактивні уроки, участь у волонтерських проєктах. Підкреслюється значущість створення сприятливого освітнього середовища, яке стимулює дітей до активної громадянської позиції та любові до Батьківщини. Дослідження засвідчує, що національно-патріотичне виховання є важливою складовою сучасної освіти, яка вимагає комплексного підходу і постійної уваги з боку педагогів та батьків. Інакше кажучи, національно-патріотичне виховання спрямоване на формування в учнів таких якостей, як національна самоідентифікація та усвідомлення своєї належності до Нації Героїв — сучасного українства. Воно має на меті виховати не декларативний, а глибинний патріотизм, справжню любов до України, готовність до подвигу та самопожертви заради Батьківщини. Важливими аспектами є також розвиток почуття патріотичного обов'язку, мужності, стійкості та відваги.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, молодші школярі, Нова українська школа, освітня реформа, національна ідентичність, патріотизм, освітні методи.

© Лісовська К., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Вступ. Національно-патріотичне виховання молодших школярів є важливим компонентом сучасної української освіти, оскільки впливає на формування національної ідентичності, громадянської свідомості та почуття відповідальності за майбутнє країни. Згідно з Концепцією «Нова українська школа», одним із пріоритетних завдань сучасної системи освіти є формування патріотичних цінностей і громадянської позиції у дітей з раннього віку. Проблема полягає в тому, що в умовах глобалізації, інформаційного перевантаження та соціально-політичних змін діти стикаються з різноманітними викликами, які можуть негатив-

но вплинути на їхню національну ідентичність і соціалізацію. Національно-патріотичне виховання, своєю чергою, має не лише підтримувати любов до Батьківщини, але й розвивати в учнів критичне мислення, толерантність, вміння аналізувати історичні події та цінувати культурну спадщину.

З наукової точки зору національно-патріотичне виховання є міждисциплінарною галуззю, що поєднує педагогіку, психологію, соціологію та культурологію. Вивчення національно-патріотичного виховання сприяє кращому розумінню процесів формування національної свідомості та громадянської ідентичності у ді-

тей. Це також дає змогу дослідити вплив різних педагогічних підходів на розвиток патріотичних почуттів та громадянської активності молодших школярів.

З практичного погляду Концепція «Нова українська школа» пропонує реформу освітньої системи, яка передбачає інтеграцію національно-патріотичних цінностей у навчальні програми, підготовку педагогів до ефективної роботи з дітьми у цій сфері, а також розвиток партнерства між школою, батьками та громадою. Важливість цього підходу підкреслюється в умовах сучасної української реальності, де підтримка національних цінностей є критично важливою для збереження культурної спадщини та соціальної єдності. Концепція «Нова українська школа» визначає національно-патріотичне виховання як одну з ключових компетентностей, яку учні мають здобути під час навчання. Це, зокрема, вивчення історії та культури України: інтеграція історичних і культурних знань у різні предмети навчального плану; активне громадянське залучення: участь у волонтерських проєктах, культурних заходах та соціальних ініціативах; формування ціннісних орієнтирів: виховання моральних і етичних принципів, які допомагають учням розуміти та цінувати національні традиції. Завдяки впровадженню цих аспектів сучасна освіта спрямована на підготовку молодших школярів до активної участі в житті суспільства, збереження національної ідентичності та підтримку соціальної гармонії. Це, своєю чергою, забезпечує стабільний розвиток суспільства та зміцнення державності України.

Отже, актуальність проблеми формування національно-патріотичного виховання у молодших школярів не викликає сумніву.

Метою статті є необхідність теоретичного висвітлення, розробки та впровадження ефективних освітніх підходів, що враховують сучасні тенденції та виклики, з якими стикається українське суспільство. Тільки таким чином можна забезпечити стале виховання патріотично налаштованих громадян, які готові брати активну участь у розбудові своєї держави.

Завдання статті полягають у дослідженні теоретичних основ процесу спрямованого на аналіз і систематизацію підходів до виховання патріотичних цінностей відповідно до вимог реформування освіти в Україні.

Концепція Нової української школи (НУШ) наголошує на необхідності розвитку активної громадянської позиції учнів, морально-етичних принципів і здатності відповідально діяти у складних ситуаціях. У рамках НУШ вихован-

ня патріотизму передбачає не лише вивчення історії та культури, а й наявність інтерактивних форм освіти — участь у громадських проєктах, традиційних святах, екскурсіях історичними місцями. Це підсилює емоційний зв'язок дітей із національною спадщиною та сприяє їхньому самоствердженню як частини української спільноти. Більше деталей можна знайти в матеріалах на сайті про впровадження Концепції НУШ та приклади сучасних методів патріотичного виховання школярів, зокрема про взаємодію з ветеранами АТО, волонтерську діяльність і рефлексивні методи виховання. Ці практики стимулюють розвиток особистості з почуттям відповідальності за свою країну та суспільство загалом. Зокрема, методи виховання включають проєктну роботу, співпрацю з родиною, а також використання національної символіки та участь дітей у культурних обрядах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Аналіз сучасних досліджень у сфері національно-патріотичного виховання в Україні демонструє, що ця тема особливо актуальна в умовах війни та суспільних викликів. Важливість ролі національно-патріотичного виховання ґрунтовно висвітлено в законодавчих та нормативних документах, а саме: у постанові Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023–2025 роках» № 1322 від 15 грудня 2023 р.; Законі України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» № 2834-IX від 13.12.2022 р.; Концепції Нової української школи; постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» № 688 від 24 липня 2019 р. та інші.

Патріотичне виховання орієнтується на формування громадянських компетенцій, поваги до культурної спадщини, національної ідентичності та демократичних цінностей. Зокрема, дослідження С. Грищенко, О. Ілішова, Д. Єфімова, Н. Макогончук (Проблема національно-патріотичного виховання); Бондаренко Н.В., Косянчук С.В. (Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів); В. Гнатюк (Управління системою національного виховання учнів початкових класів) підкреслюють, що в умовах війни патріотичне виховання виходить за межі формального навчання та включає активне залучення молоді до суспільно важливих ініціатив. Дослідники С. Грищенко, О. Ілішова,

Д. Єфімова, Н. Макогончук доходять висновку про те, що «...Основними складовими національно-патріотичного виховання є: громадсько-патріотичне, військово-патріотичне та духовно-моральне виховання». Це сприяє зміцненню зв'язків із громадою, розвиває відповідальність і готовність до державотворчої діяльності. Важливими аспектами є також підвищення престижу військової служби та формування ставлення до солдата як до захисника Батьківщини. Такий підхід відповідає потребам сучасного суспільства, де виховання активного громадянина набуває особливо значення в умовах воєнних та інформаційних викликів, прагне висвітлити значущість цілісного підходу до виховання молодших школярів з акцентом на національні цінності, співпрацю школи, сім'ї та громади. Поділяємо думку науковця Н. Тарапаки, яка у своєму науковому дослідженні наголошує на тому, що «...Неможливо уявити справжнього громадянина-патріота, який би не любив своє село чи місто, не шанував батьків, не знав свого родоводу, національних традицій, не відчував єдності з природою, не турбувався про її охорону. Національне виховання в системі освіти здійснюється з урахуванням пізнавальних можливостей та психологічно-вікових особливостей учнів певного класу. Особливе місце в цьому процесі належить учням початкових класів. Пояснюється це особливостями психології дітей, прикметою яких є здатність охоче пізнавати довколишній світ, нові знання, сприймати норми поведінки, виробляти власне світосприймання та світобачення. Саме тому основи національного виховання значною мірою закладаються в цей період навчання» (Тарапака Н.В., 2024. С. 121).

Загалом серед основних викликів визначають потребу у включенні більш акцентованих патріотичних тем у навчальний процес і забезпеченні умов для інтеграції молодших школярів та молоді взагалі в громадське та воєнне життя країни. Цей процес має відбуватися через практичні форми виховання — від участі в культурних та екологічних проєктах до розвитку лідерських якостей і готовності брати участь у волонтерській діяльності.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Однак дослідники відзначають, що нормативно-правова база ще потребує доопрацювання. Державні стандарти початкової освіти не цілком охоплюють завдання патріотичного виховання, а поняття національних цінностей часто трактуються надто загально-

но. Розроблені у період російсько-української війни навчальні програми для старших класів частково компенсують ці недоліки, зосереджуючись на зміцненні національної ідентичності учнів і громадянської свідомості. Натомість залишається відкритим для дослідження питання дієвих тенденцій національно-патріотичного виховання учнів початкової школи в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» та запровадження форм проєктної діяльності як ефективного заходу співпраці з молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу. Національно-патріотичне виховання є ключовим елементом освітнього процесу в умовах трансформаційної реформи Нової української школи. Сучасні підходи орієнтовані не лише на знання історії та культури України, але й на розвиток практичних громадянських навичок та емоційного зв'язку з національною ідентичністю. Національно-патріотичне виховання молодших школярів у контексті Концепції «Нова українська школа» є важливою складовою освіти, спрямованою на формування в учнів глибокого розуміння власної національної ідентичності, цінностей та культури. Це виховання формує громадянську свідомість, відповідальність, патріотизм та повагу до історії та традицій України. У рамках Нової української школи ця концепція отримала нові підходи та методи реалізації. Ось деякі сучасні тенденції у формуванні національно-патріотичного виховання у молодших школярів (табл. 1).

Ці підходи відповідають Концепції «Нова українська школа», мета якої виховати громадянина із активною життєвою позицією, готових брати участь у зміцненні держави. Під час війни особлива увага приділяється формуванню у дітей стійкості та здатності до підтримки одне одного в складних умовах.

З традиційних методів, які мають неабиякий виховний потенціал, у освітній діяльності, на думку дослідників Н. Бондаренко, С. Косянчук, «доцільно застосовувати бесіди, диспути, лекції, семінари, роботу з книжкою та іншими джерелами знань, а також дослідницькі, пошукові, творчі, ігрові, ситуаційні тощо» (Бондаренко Н.В., Косянчук С.В., 2022. С. 10). Такі практики забезпечують емоційний зв'язок дітей з історією та культурою країни, підсилюючи почуття гордості за свою національну ідентичність. Це, зокрема.

1. Інтеграція національно-патріотичного виховання в освітній процес (*інтегроване навчання, проєктна діяльність, виховні години*).

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПІДХОДИ ДО НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

№ п/п	Основні тенденції	Зміст основних тенденцій
1	Інтеграція патріотичних тем у навчальні предмети	Теми патріотичного виховання вбудовуються у різні предмети: літературу, історію, природознавство. Важлива роль відводиться громадянській освіті, яка формує в учнів розуміння прав та обов'язків громадянина
2	Проектна діяльність та практичний підхід	Учні беруть участь у проектах, пов'язаних з національною культурою та історією (наприклад, екскурсії в музеї чи творчі проекти про історичних постатей). Поширена волонтерська діяльність та участь у соціальних ініціативах, що підсилює зв'язок дітей із громадою та країною
3	Використання сучасних технологій та медіаресурсів	Учителі залучають мультимедійні матеріали, відео та інтерактивні платформи, щоб зробити процес навчання більш цікавим та актуальним для молодших школярів. Створення учнями відеороликів чи презентацій на патріотичні теми сприяє розвитку творчих навичок
4	Співпраця з родиною та громадою	Важлива взаємодія школи з батьками та громадою для формування спільних цінностей. Спільні заходи, як-от святкування державних свят, допомагають закріпити в дітей почуття національної гордості
5	Залучення історичної пам'яті та героїв сучасності	Поширюються практики проведення «уроків мужності» за участі ветеранів та волонтерів. Виховання засноване на прикладах героїзму як історичних постатей, так і сучасних героїв України
6	Розвиток громадянських компетентностей	Акцент робиться на формуванні критичного мислення та громадянської відповідальності. Учні навчаються вирішувати проблеми, працювати в команді та брати участь у суспільному житті

Включення елементів національно-патріотичного виховання у різні предмети, а саме літературу, історію, мистецтво, математику та природознавство. Учні беруть участь у проектах, присвячених українським традиціям, святкам, культурі, що сприяє глибшому усвідомленню національної спадщини. Проведення класних годин, присвячених обговоренню тем історії, героїзму українського народу, значення національних символів і традицій.

2. Використання інноваційних технологій (*дистанційне навчання, віртуальні екскурсії, ігрові технології*). Використання онлайн-ресурсів та платформ для проведення уроків з національно-патріотичного виховання, що дає змогу залучати учнів з різних куточків країни. Організація віртуальних подорожей історичними та культурними місцями України, що розширює знання про рідний край. Застосування освітніх ігор, що допомагають у вивченні історії та культури в інтерактивній формі.

3. Формування національної ідентичності через практичну діяльність (*участь у волонтерських проектах, патріотичні акції та заходи, співпраця з громадськими організаціями*).

Залучення учнів до соціальних ініціатив, благодійних акцій, що розвиває почуття відпо-

відальності за суспільство. Проведення заходів, таких як День вишиванки, День Незалежності, участь у конкурсах на національну тематику. Взаємодія зі спільнотами та організаціями, що займаються популяризацією української культури й історії.

4. Розвиток критичного мислення та свідомого громадянства (*дискусійні клуби, дослідження та аналітика*).

Організація клубів та обговорень на теми, пов'язані з національною історією, проблемами сучасності та майбутнього України. Заохочення учнів до самостійного дослідження історичних фактів, аналізу інформації та формування власних висновків.

5. Інклюзивність та мультикультурність (*вивчення культурного розмаїття, інклюзивна освіта*).

Вивчення та повага до культур різних етнічних груп, які проживають в Україні, що сприяє формуванню толерантності та відкритості. Залучення дітей з особливими освітніми потребами до заходів національно-патріотичного виховання.

6. Співпраця з батьками та громадою (*залучення батьків до освітнього процесу, партнерство з місцевою громадою*).

Організація спільних заходів, тренінгів та зустрічей з батьками, що сприяє формуванню єдиної освітньої платформи для виховання дітей. Співпраця зі школами, музеями, культурними центрами для створення спільних проєктів та ініціатив.

Вчитель відіграє ключову роль у формуванні національно-патріотичних цінностей у молодших школярів. Він не лише передає знання, а й є взірцем для наслідування. Серед основних завдань вчителя: *формування ціннісних орієнтирів* (вчитель має сприяти розвитку в учнів почуття гордості за свою країну, національну самобутність); *створення мотиваційного середовища* (вчитель має заохочувати дітей до вивчення історії та культури України, застосовуючи сучасні методи навчання); *підтримка та наставництво* (вчитель є наставником, який підтримує учнів у їхньому прагненні досліджувати та вивчати свою країну).

Серед практичних прикладів реалізації національно-патріотичного виховання слід виокремити такі форми роботи.

1. *Проєкт «Моя Батьківщина — Україна»:* учні досліджують історію, культуру, природу

свого рідного краю, створюють презентації, доповіді, малюнки, які презентують перед класом (Зубцова Ю.Є., 2012. 20 с.)

2. *Тематичні дні та свята:* організація днів вишиванки, конкурсів патріотичної пісні, читання віршів про Україну, що сприяє вихованню патріотичних почуттів.

3. *Екскурсії та поїздки:* відвідування музеїв, пам'ятників, історичних місць, що допомагає дітям на практиці пізнавати свою історію та культуру.

4. *Співпраця з ветеранами та громадськими діячами:* запрошення гостей, які можуть поділитися своїм досвідом та знаннями про історію України (Там само).

5. *Проєктна діяльність учнів на уроках.* Для організації проєктної діяльності в рамках формування національно-патріотичного виховання молодших школярів важливо створити інтегрований план, який відповідає цілям Концепції «Нова українська школа» (Там само) і передбачає декілька ключових етапів та підходів. Пропонуємо розробку алгоритмів реалізації проєктної роботи з учнями початкової школи у відповідному форматі (табл. 2).

Таблиця 2

ПЛАН ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Етапи організації проєктної роботи	Зміст проєктної роботи на кожному етапі
Вибір тематики проєкту	Теми проєктів можуть охоплювати важливі аспекти національної культури, історії та сучасних подій: — «Україна — моя Батьківщина»; — «Герої нашого часу» (включення історій про військових, волонтерів); — «Символи та традиції України». Рекомендовано залучити учнів до вибору теми для підвищення мотивації та інтересу
Формування груп та розподіл ролей	Учні об'єднують у малі групи (4–6 осіб). Кожна група обирає відповідального за координацію та доповідь. Важливо залучити до проєктної діяльності вчителів, батьків та представників громади
Розробка плану виконання проєкту	Обговорення ідей, виокремлення загальної уяви про Проєкт, що запланований, до реалізації. Вибір теми проєкту разом із учнями. Формування груп та розподіл ролей. Розробка детального плану роботи для кожної групи. Ознайомлення учнів із джерелами інформації (книги, відеоматеріали, музеї)
Пошуково-дослідницький етап	Збір інформації за вибраною темою: опитування, інтерв'ю з ветеранами або місцевими активістами. Пошук матеріалів про українські традиції, національну символіку чи історичні події. Відвідування музеїв або історичних місць для глибшого занурення у тему
Творчий етап	Створення презентацій, малюнків, вистав. Організація подій, екскурсій, виставок. Розробка презентацій, малюнків, постерів або сценок. Підготовка виступів, творів або театралізованих постановок на тему патріотизму. Виготовлення виробів національної символіки (прапори, вінки тощо). Розробка інтерактивних заходів, наприклад вікторин чи квестів

Етапи організації проєктної роботи	Зміст проєктної роботи на кожному етапі
Практична реалізація	Проведення відкритих уроків, культурних заходів чи виставок у школі. Організація спільних заходів з родинами учнів (екскурсії, участь у місцевих святах). Участь школярів у волонтерських акціях чи патріотичних подіях у громаді. Проведення публічної презентації проєкту перед батьками, учнями та вчителями. Представлення проєктів у вигляді доповідей, виставок або виступів. Обговорення успіхів, труднощів і вражень учнів під час виконання проєкту
Визначення термінів для кожного етапу	1. Підготовчий етап (1–2 тижні). 2. Пошуково-дослідницький етап (2–3 тижні). 3. Творчий етап (2–4 тижні). 4. Практична реалізація (1–2 тижні). 5. Презентація результатів (1 тиждень). 6. Підсумковий етап (1 тиждень). Загальна тривалість проєкту може коливатися від 8 до 12 тижнів — залежно від складності завдань та залучення зовнішніх партнерів (наприклад, громадських організацій або музеїв)
Використання інтерактивних методів	Проведення майстер-класів з виготовлення національної символіки. Організація «уроків мужності» за участі ветеранів АТО чи волонтерів. Інтерактивні екскурсії до музеїв або пам'ятних місць
Звітність та підсумкова презентація	Кожна група представляє результати своєї роботи у форматі доповідей, відеороликів, презентацій або виставок. Організація спільного заходу, де школярі можуть презентувати свої проєкти батькам та громаді. Рефлексія — обговорення того, що вдалося, що було складно і чого навчилися учні. Рефлексія: обговорення уроків, винесених з проєкту. Оцінювання роботи груп і окремих учнів за участь та ініціативність. Нагородження учасників грамотами чи подяками для стимулювання мотивації
Оцінювання та мотивація	Важливо оцінювати не лише кінцевий продукт, але й процес участі (взаємодію в групах, відповідальність та ініціативу). Використання заохочувальних нагород (дипломи, грамоти) для підвищення мотивації школярів

Цей підхід відповідає принципам НУШ, де акцент зроблено на вихованні активних громадян, здатних до командної роботи, самостійного мислення та творчої діяльності. Така діяльність також сприяє розвитку емоційного зв'язку з культурною спадщиною та національною ідентичністю.

Висновки. Національно-патріотичне виховання в умовах Нової української школи є комплексним процесом, що вимагає інтегра-

ції сучасних освітніх підходів, тісної співпраці з батьками та громадою, а також активного залучення учнів до вивчення своєї національної спадщини. Формування патріотичних цінностей з молодшого віку є запорукою виховання свідомих та відповідальних громадян України. Використання форми проєктної діяльності в навчальному процесі початкової школи слід розглядати як ефективний засіб формування патріотичної особистості.

ДЖЕРЕЛА

1. Бондаренко Н.В., Косянчук С.В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів: методичні рекомендації [для вчителів, методистів, авторів програм і підручників, науковців, викладачів, студентів закладів професійної й вищої освіти, управлінців, політиків]. Київ: Фенікс, 2022. 64 с.
2. Гнатюк В. Управління системою національного виховання учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2000. № 4. С. 3.
3. Грищенко С.В., Ілішова О.М., Єфімов Д.В., Макогончук Н.В. Проблема національно-патріотичного виховання. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 44, т. 1. С. 119–123.

4. Добровольська Л.Н., Чорновіл В.О. Інтеграція навчальних предметів в початковій школі як ефективна форма навчання молодших школярів: м-ли інтернет-семінару. Черкаси: Вид-во КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», 2017. 183 с.
5. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України «Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України» № 641 від 16.06.2015 р. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/354206_94391
6. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» № 2834-IX від 13.12.2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>
7. Зубцова Ю.Є. Формування патріотичних якостей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2012. 20 с.
8. Навчальний проєкт «Моя Батьківщина — Україна». URL: <https://vseosvita.ua/library/navcalnij-proekt-moa-batkivsina-ukraina-149993.html>
9. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&type=all&tag=nova-ukrainska-shkola>
10. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
11. Постанова Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023–2025 роках» № 1322 від 15 грудня 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-%D0%BF#Text>
12. Тарапака Н.В. Національно-патріотичне виховання молодших школярів у контексті сучасних запитів. March 22, 2024; Riga, Latvia I International Scientific and Theoretical Conference “Current scientific goals, approaches and challenges” URL: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1707>

REFERENCES

1. Bondarenko, N. V., & Kosianchuk, S. V. (2022). National-Patriotic Education in the Context of Modern Challenges: Methodical recommendations [for teachers, methodologists, authors of programs and textbooks, scientists, teachers, students of professional and higher education institutions, managers, politicians]. Kyiv: Phoenix, 64 p. [in Ukrainian].
2. Hnatiuk, V. (2000). Management of the System of National Education of Primary School Pupils. *Primary School*, No. 4, p. 3 [in Ukrainian].
3. Hryshchenko, S. V., Ilshova, O. M., Yefimov, D. V., & Makohonchuk, N. V. (2022). The Problem of National and Patriotic Education. *Innovative Pedagogy*, 44, Vol. 1, pp. 119–123 [in Ukrainian].
4. Dobrovolska, L. N., & Chornovil, V. O. (2017). Integration of Educational Subjects in Primary School as an Effective Form of Education for Younger Students»: *Materials of the Internet seminar*, Cherkasy: KNZ Publishing House «Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of the Cherkasy Regional Council», 183 p. [in Ukrainian].
5. Appendix to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 16, 2015 No. 641, Concept of National-Patriotic Education in the Education System of Ukraine [in Ukrainian]. https://zakononline.com.ua/documents/show/354206_94391
6. Law of Ukraine dated 13.12.2022 No 2834-IX “On the Basic Principles of State Policy in the Sphere of Establishing Ukrainian National and Civil Identity” [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>
7. Zubtsova, Yu. E. (2012). Formation of Patriotic Qualities of Younger Schoolchildren in the Interaction of School and Family: autoref. diss.... Candidate of Ped. Sciences: 13.00.07, Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].
8. Educational project “My Motherland — Ukraine” [in Ukrainian]. <https://vseosvita.ua/library/navcalnij-proekt-moa-batkivsina-ukraina-149993.html>
9. New Ukrainian School [in English]. <https://mon.gov.ua/en/tag/new-ukrainian-school?&type=all&tag=new-ukrainian-school>
10. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Approval of the State Standard of Primary Education” [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
11. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 15, 2023 No 1322 “On Approval of the Strategy for the Affirmation of Ukrainian National and Civic Identity for the Period until 2030 and Approval of the Operational Plan of Measures for Its implementation in 2023–2025” [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-%D0%BF#Text>

12. Tarapaka, N. V. (2024). National-Patriotic Education of Younger Schoolchildren in the Context of Modern Requests. March 22; Riga, Latvia I International Scientific and Theoretical Conference "Current Scientific Goals, Approaches and Challenges" [in Ukrainian].
<https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1707>

Lisovska K.

CURRENT TENDENCIES TOWARDS THE FORMATION OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN AS A REQUIREMENT OF THE "NEW UKRAINIAN SCHOOL" CONCEPT

The article examines current tendencies in the formation of national-patriotic education among younger schoolchildren in the context of the implementation of the "New Ukrainian School" concept. In the conditions of globalization and changes in society, it is important to pay attention to the formation of national identity and patriotic values in the younger generation. The reform of the educational system in Ukraine, provided for by the "New Ukrainian School" concept, emphasizes the need to introduce innovative approaches to the education of younger schoolchildren.

The main tendencies in national-patriotic education are the integration of patriotic elements into educational programs, the involvement of students in cultural and historical events, the development of critical thinking and understanding of national heritage. Attention is drawn to the importance of partnership between school, family and the public in the process of patriotism education. The article also analyses effective methods and means that contribute to the formation of patriotic feelings in children, such as project activities, excursions, interactive lessons, participation in volunteer projects. The importance of creating a favorable educational environment that stimulates children to active citizenship and love for the Motherland is emphasized.

The study shows that national-patriotic education is an important component of modern education, which requires a comprehensive approach and constant attention from teachers and parents. In other words, national-patriotic education is aimed at fostering in students such qualities as national self-identification and awareness of belonging to the "Nation of Heroes" - modern Ukrainians. The objective is to educate not declarative, but deep patriotism, true love for Ukraine, a readiness for heroic deeds and self-sacrifice for the sake of the Motherland. The development of a sense of patriotic duty, courage, resilience and courage are also important aspects.

Keywords: national-patriotic education, younger schoolchildren, New Ukrainian School, educational reform, national identity, patriotism, educational methods.

*Стаття надійшла до редакції: 11.10.2024 р.
Прийнято до друку: 25.10.2024 р.*

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

- Психологія
- Педагогіка

PEDAGOGICAL EDUCATION:

THEORY AND PRACTICE

- Psychology
- Pedagogy

Збірник наукових праць № 42 (2) • 2024

Науково-методичний центр видавничої діяльності
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Завідувачка НМЦ видавничої діяльності
Марія ПРЯДКО

Відповідальна за випуск
Антоніна ДАНИЛЕНКО

Над виданням працювали
Ольга МАРЮХНЕНКО, Людмила СТОЛІТНЯ,
Тетяна НЕСТЕРОВА, Вікторія СКРЯБІНА

Підписано до оприлюднення на вебсайті видання 24.12.2024.

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 8052 від 29.01.2024 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 столичного університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.