

EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

УДК 37.0

ЗМІСТ

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Дічек Н. П., Іванюк Г. І., Гоголь Н. В. Сучасна українська молодь у діалозі із Григорієм Сковородою: деякі результати польових досліджень .. 3

МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ

Myhovich I. V. English Medium Instruction Methodology with regard to International Education 17

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

Кечик О. О., Байдик В. В., Буряк О. О. Формування громадянської та соціальної компетентностей у шкільній освіті: інструментарій педагога 27

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Спіхіна М. А. Парадигмальні засади професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації партнерської взаємодії в початковій школі37

Желанова В. В. Реалізація коучингового підходу в професійній підготовці майбутнього педагога: аспект рефлексіогенезу 47

№ 2 (180) 2022

Свідоцтво про державну реєстрацію
КВ № 18722-7522ПР видано
Міністерством юстиції України
18.01.2012 року

Журнал внесено до переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями) – Наказ МОН України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток № 4)
Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних „Україніка наукова” (угода про інформаційну співпрацю № 30-05 від 30.03.2005 р.)

Журнал включено до бази **European Reference Index for Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS)**:
<https://kanalregister.hkdir.no/publiseringsskanaler/erihplus/periodical/info.action?id=502395>

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази даних **Index Copernicus**
(<https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=69373&lang=pl>)

Журнал має електронну версію (розміщено на сайті: <http://eps.luguniv.edu.ua/index.php/eps>)

ЗАСНОВНИК:

Державний заклад

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Головний редактор

Бутенко Л.Л., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Полтава)

Заступник головного редактора

Караман О.Л., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Відповідальний секретар

Юрків Я.І., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Полтава)

Члени редакційної колегії

Бабич В.І., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Полтава)

Брей М., ВА (м. Ньюкасл-апон-Тайн, Великобританія), MSc, PhD (м. Единбург, Великобританія), заслужений професор (Китай, м. Шанхай)

Ваховський Л.Ц., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Жучок А.В., доктор фізико-математичних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Жучок Ю.В., доктор фізико-математичних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Заблюцький В.В., доктор наук з державного управління, професор (Україна, м. Полтава)

Кравченко О.І., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Полтава)

Курило В.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Україна, м. Полтава)

Лобода С.М., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Київ)

Лов'янова І. В., доктор педагогічних наук,
доцент (Україна, м. Кривий Ріг)
Максимчук Б. О., доктор педагогічних наук,
доцент (Україна, м. Ізмаїл)
Максимчук І. А., кандидат педагогічних наук,
доцент (Україна, м. Київ)
Мигович І. В., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Полтава)
Отравенко О. В., кандидат педагогічних наук,
доцент (Україна, м. Полтава)
Прошкін В. В., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Київ)
Починкова М. М., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Полтава)
Саснюк В. Г., кандидат наук з фізичного виховання та
спорту, доцент (Україна, м. Полтава)
Смулка Л., доктор педагогічних наук
(Польща, м. Краків)
Шехавцова С. О., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Полтава)

Журнал «Education and Pedagogical Sciences»
(«Освіта та педагогічна наука») № 2 (180) 2022
підписаний до друку рішенням

Вченої ради ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»
(протокол № 2 від 30.09.2022 року)

Видавництво ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»,
вул. Ковалів, 3, м. Полтава., 36003,
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com

Свідчення суб'єкта видавничої справи
ДК № 3459 від 09.04.2009 р.
Формат 60x84 1/8. Друк офсет. Папір офсет.
Ум. друк. арк. 10,63

Наклад 100. Зам. № 1105-23 Ціна вільна
Надруковано: ТОВ «ТАЛКОМ»
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23,
тел. (044) 424-40-69, 424-56-26.

E-mail: ukraine.vdk@email.ua
Свідчення суб'єкта видавничої справи
ДК № 4538 від 17.05.2013.

Курило В. С., Караман О. Л. Фасилітація як
метод формування сприятливого соціально-
психологічного клімату та партнерства в за-
кладі вищої освіти 59

Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Собченко Т. М.
Формування інфомедійної грамотності май-
бутніх учителів засобами педагогічних дис-
циплін..... 70

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Ваховський Л. Ц. Особливості соціального
захисту дитинства в Україні (20-ті роки ХХ
століття)..... 87

Відомості про авторів 91

До уваги авторів. Оформлення списку джерел
та References 92

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

До друку приймаються статті, які публікуються авторами вперше. Стаття повинна містити виклад проміжних або кінцевих результатів наукової роботи, фіксувати науковий пріоритет автора.

Структура статті: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями (**Постановка проблеми**); аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття (**Аналіз актуальних досліджень**); формулювання цілей статті (**Мета статті**); визначення методології та методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання) (**Методологія та методи дослідження**); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (**Виклад основного матеріалу**); висновки та перспективи подальших досліджень (**Висновки та перспективи подальших досліджень**).

Рукопис статті друкується у форматі А4, кегль 14, гарнітурою Times New Roman, поля: верхнє, нижнє – 2 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см, міжрядковий інтервал – полуторний. Обсяг статті – 12-20 сторінок (без списку джерел).

Інформація про УДК розташовується після назви статті у верхньому лівому кутку без відступів. Перед текстом статті вказується інформація про автора: прізвище, ім'я, по батькові; науковий ступінь, вчене звання; посада; місто, країна; електронна адреса; ORCID ID.

Покликання на джерела подаються в круглих дужках, включаючи прізвище автора та рік видання (Кремень, 2012) або (Кремень, 2012; Роменець, 2013). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то вказується номер сторінки покликання (Кремень, 2012, с. 24).

Список використаних джерел подається наприкінці статті після слова **Література** й оформлюється відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічний опис джерела подається з абзацу в алфавітному порядку без нумерації; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним.

До статті також додається перелік використаних джерел латиницею (**References**). Для оформлення References обов'язковим є АРА-стиль.

Наприкінці статті подається 2 **анотації**, кожна обсягом 22 рядки, українською та англійською мовами. Кількість ключових слів – 5-8. Текст анотації має відповідати загальним вимогам щодо стилістики анотації.

Для публікації статті необхідно надіслати електронною поштою на адресу llbutenko@gmail.com такі матеріали: **інформація про автора** українською та англійською мовами (прізвище, ім'я, по-батькові, посада, науковий ступінь, учене звання, поштова адреса для розсилки журналу, контактний телефон, електронна адреса); **стаття**. Приклад підпису файлів: Іванов_Інформація_про_автора, Іванов_стаття.

Статті, подані до журналу, проходять процедуру рецензування. Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

До 300-річчя від дня народження Григорія Сковороди (1722 – 1794)

СУЧАСНА УКРАЇНЬСЬКА МОЛОДЬ У ДІАЛОЗІ ІЗ ГРИГОРІЄМ СКОВОРОДОЮ: ДЕЯКІ РЕЗУЛЬТАТИ ПОЛЬОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 373.3/.5

DOI: 10.12958/2227-2747-2022-2(180)-3-16

Дічек Наталія Петрівна,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна
n.p.dichek@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2185-3630>

Іванюк Ганна Іванівна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Київського університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
h.ivaniuk@kubg.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0001-7758-5121>

Гоголь Наталія Валеріївна,

доктор педагогічних наук, доцент кафедри української мови,
літератури та методики навчання Глухівського національного
педагогічного університету імені Олександра Довженка,
м. Глухів, Україна
natashagogol75@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0780-6237>

Для цитування: Дічек Н. П., Іванюк Г. І., Гоголь Н. В. Сучасна українська молодь у діалозі із Григорієм Сковородою: деякі результати польових досліджень. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 2 (180). С. 3–16. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-3-16](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-3-16)

References (стандарт APA): Dichek, N. P., Ivaniuk, H. I., & Hohol, N. V. (2022). Suchasna ukrainska molod u dialozi iz Hryhoriem Skovorodoiu: deiaki rezultaty polovykh doslidzhen [Contemporary Ukrainian Youth in the Dialogue with Hryhori Skovoroda: Some Results of Field Research]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (180), 3–16. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-3-16](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-3-16) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. 2022-й рік – це рік пам'яті і вшанування 300-річчя від дня народження Григорія Сковороди (1722 – 1794) – національно-культурного діяча, духовного наставника-виховника українців, мисленика рівня Сократа, який уславив українську філософсько-богословську думку у світі.

Проте не лише меморіальні підстави спонукають звернутися до його життєдіяльності і знову перегорнути сторінки повчальних творів.

Вивчення питань національної культури, освіти у вимірі часу і простору, тобто хронотопічно, безпосередньо пов'язане із поняттям «історична пам'ять», що є складним, багатошаровим феноменом свідомості і окремої особи, і певної спільноти, наприклад, народу, етносу (Калакура, 2014, с. 695). Цей феномен впливає на сприйняття людьми сучасності і формування їхньої соціокультурної, національної ідентифікації, а головне – є «найважливішим компонентом духовної сфери народу» (Антонюк, 1996, с. 82), адже забезпечує підтримання безперервної етнічної еволюції, передачу накопиченого багатства національних цінностей прийдешнім поколінням.

Апелювання до історичної пам'яті народу, зокрема до певних виразників його духовно-творчого потенціалу, актуалізується в кризові часи, насамперед у ситуації воєнного лихоліття, коли існування національної державності зазнає екзистенційних загроз. Саме такий період військової агресії з боку РФ ми, українці, переживаємо нині.

Переконані, що сьогодні, у годину борні з агресором за наші національні цінності, зростає потреба ширше й частіше звертатися не лише до національної історії у фактах, датах і подіях, а й до постатей її видатних представників, які уособлюють і саму історію, і персоніфіковану історію формування та розвитку національного духу, культури, науки.

Як визначено в аналітичній доповіді Інституту стратегічних досліджень України «Політика історичної пам'яті в контексті національної безпеки України», національна ідентичність – багатокомпонентне утворення, найбільш виразними складниками якого є національна самосвідомість, менталітет, історична пам'ять, національні традиції, етнонаціональні образи, міфи, уявлення населення про місце країни у світі та її цивілізаційну приналежність тощо (Політика історичної пам'яті, 2019, с. 13). У зазначеному контексті історичні біографічні студії становлять «важливу частину національної культури, суспільно-політичного, інтелектуального та духовного життя» (Попик, 2008, с. 8).

Понад це, як доводить директор Інституту біографічних досліджень НБУ імені В. І. Вернадського професор В. Попик, історико-біографічне знання безпосередньо стосується еволюції світоглядних, ідеологічних засад життя суспільства, глибинної системи його цінностей. Він стверджує, що «національна біографіка не лише працює на потреби науки, освіти, культури, а й справляє доволі багатоплановий вплив на формування національної та громадянської свідомості співвітчизників, їхніх історичних уявлень і політичних уподобань, життєвих переконань і моральних цінностей (Попик, 2021).

Отже, оскільки розвиток історичної пам'яті є одним з ключових шляхів формування в української молоді національної самоідентифікації, а історико-освітня біографіка слугує невичерпним джерелом створення культурно-історичних містків між минувиною і сучасністю (Недял, 2020; Готра, 2014), то на часі актуалізація уваги до непроминальних ідей, творчості, долі Григорія Сковороди – і як видатного українця, і як виховника, чий ідеї не втратили значущості, і як національного ювіляра. До того ж публікації про великого українця є частиною гуманітарної презентації України у світі.

Аналіз актуальних досліджень. На час написання цієї статті сукупно нараховується понад 5 000 одиниць¹ вітчизняних і зарубіжних видань – праць Г. Сковороди та аналітично-інтерпретаційних студій різного формату (від дисертацій і монографій до тез і бібліографічних покажчиків), присвячених дослідженню його непересічного життєвого шляху мандрівного філософа, його літературно-поетичної, філософсько-релігійної, педагогічної спадщини.

Здійснений нами джерельний пошук показав трохи меншу кількість – понад 3 000 одиниць, однак і те, і те засвідчує наявність не лише сковородіани як сукупності різноманітних різнопланових дослідницьких праць життя і творчості Г. Сковороди, а й наявність на основі огляду цих публікацій сковородознавства як окремої галузі гуманітаристики, розвинутої насамперед в Україні та в наукових осередках української діаспори.

Одним із найавторитетніших українських сковородознавців є Л. Ушкалов (1956 – 2019). У його книзі (Два століття сковородіани..., 2002) зібрано бібліографію студій про Г. Сковороду за період XIX – XX ст. Власне після унікальних за глибиною й охопленням теми публікацій Л. Ушкалова (Ушкалов, 1997; 2004; 2009; 2017), де в хронологічній послідовності років описано

¹ Ці дані було наведено представником навчально-наукового Центру Сковородознавства університету Григорія Сковороди в Переяславі на проведеному 16 вересня 2022 р. всеукраїнському науково-практичному семінарі «Григорій Сковорода – роздуми про особистість», організованому НАПН України, Університетом Григорія Сковороди в Переяславі, Національним історико-етнографічним заповідником «Переяслав» (дані – Н. П. Дічек, одного з доповідачів на семінарі). Співробітники Центру фахово займаються збиранням відомостей про публікації із сковородознавства.

інтерпретаційні розвідки (світову і українську сковородіану, яка на 2002 р. за нашими підрахунками загалом налічувала понад 2020 одиниць близько 420 авторів). А після 2002 р. з'явилося ще принаймні 1500 одиниць. Тому назвемо лише тих дослідників, які оприлюднили свої сковородознавчі розвідки, дотичні до нашої проблематики, в останні роки – Т. Александрович (2008; 2010; 2011; 2012), В. Боряк (2010), М. Корпанюк (2011), С. Кримський (2002), І. Ісіченко (2013), С. Рик (2011), Л. Ткаченко (2012; 2014), Л. Чирка (2013).

Питання значущості історичних персоналій для суспільно-політичного, суспільно-культурного розвитку нації, для характеристики спільного минулого, а також визначення особливостей сприйняття знакових осіб сучасниками розглядали такі відомі українські історики, як Я. Грицак, Г. Касьянов, О. Ляшенко, С. Ляшко, Ю. Шаповал, Н. Яковенко. Для нашого дослідження засадничими є твердження учених про те, що образи історичних (або символічних) постатей нащадки асоціюють із певними зразками поведінки, впливають на вибір світоглядних, етичних пріоритетів, збагачують ідеями. Пам'ять про такі образи динамічна, її функціонування включає три складники: значення, інтерпретаторів та інтерпретантів (Волянчук, 2018).

Мета статті – виявити, висвітлити й узагальнити пріоритетні факти свідомості сучасної студентської молоді у формі оцінних суджень про постать та світоглядні ідеї Г. Сковороди.

Методологія та методи дослідження. Для досягнення мети було вибрано метод опитування – *Computer Assisted Web Interviewing* (онлайн-опитування). Цільова аудиторія опитування – студенти ЗВО України з основних макрорегіонів нашої держави, окрім окупованих територій, без стратифікації учасників за спеціальностями, курсами, гендером.

Анкету (питальник), що охоплювала ширше, ніж у меті цієї статті, коло дослідницьких інтересів і завдань, розробила проф. Н. Дічек, тому ми ознайомимо читачів лише з тією частиною результатів емпіричного дослідження, що відповідає окресленій вище меті.

Теоретичним підґрунтям розроблення анкети стали такі (виокремлені Н. Дічек у попередніх дослідженнях (Дічек, 2002; 2022)) ключові ідеї видатного мислителя про шляхи досягнення людиною щастя, як:

- відмова від матеріальних благ і накопичення цінностей «світу» на користь душевного блага,
- пошук щастя в самопізнанні і переплетена з попередніми ідеями сродної (спорідненої з природою або нахилами певної людини) праці, яка робить життя щасливим.

Польову стадію дослідження проведено у два цикли: перший – до початку агресії РФ проти України – з 31.01.2022 р. до 23.02.2022 р. В опитуванні взяли участь 197 документально зафіксованих респондентів із шести ЗВО України, а саме з таких регіонів, як: північно-східний (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка), східний (Харківська гуманітарно-педагогічна академія), північний (Київський університет імені Бориса Грінченка, центральний (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини), південний (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького), західний (Львівський національний університет імені Івана Франка).

Другий цикл польового дослідження пройшов з 17.06.2022 р. до 25.06.2022 р., тобто після повномасштабного вторгнення РФ в Україну. Документально зафіксовано участь 228 респондентів із шести ЗВО, проте із згаданих вище закладів з

причин окупування території не взяв участі Мелітопольський державний педагогічний університет, натомість долучився Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Наголосимо, що опитування не було замовним і проведене завдяки ідеї авторки та ентузіазму колег-викладачів указаних ЗВО.

Методику емпіричного вивчення базовано на засадах соціологічного дослідження, викладених у працях українських і зарубіжних учених (Паніна, 2007; Паніотто, 2017; Вугман, 2018; Thompson, 2016). Опосередковане анкетування, здійснене у форматі електронної форми питальника, стало можливим завдяки його розробникам – представникам Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини на чолі з професором О. Кравченко. У них зберігаються протоколи опитування і вся зібрана документація.

Під час оброблення одержаних результатів використано метод зіставлення-порівняння, аналіз даних, герменевтичний підхід до тлумачення текстів Г. Сковороди і відповідей респондентів.

Зміст анкети (редукований відповідно до мети статті).

- ❖ *Перше питання:* «Ким для Вас є Григорій Сковорода?». Пропоновані варіанти відповіді: А. Історична постать; Б. Далека, малозрозуміла особа; В. Особа – зразок для наслідування; С. Особиста думка
- ❖ *Друге питання:* «Власним прикладом життя мандрівного філософа Г. Сковорода довів, що щастя людини у «відмові від надмірностей, в обмеженні бажань, ... у виконанні обов'язків (праці) не за страх, а за совість». Пропоновані варіанти відповіді: А. Погоджуюся; Б. Частково погоджуюся; В. Не

згоден(на); С. Особиста думка

- ❖ *Третє питання:* «Порушуючи питання про можливі шляхи досягнення людиною щастя, одним з них Г. Сковорода називав обрання людиною такої «должності» (виду діяльності), що була б «сродна» (суголосна) її «природі» (вроджені здібності, нахили)». Пропоновані варіанти відповіді: А. Погоджуюся; Б. Частково погоджуюся; В. Не згоден(на); С. Особиста думка
- ❖ *Четверте питання:* «Г. Сковорода доводив: щастя людини у ній самій, «пізнати себе» у всій повноті і «задружитися із самим собою це і є істинне щастя». Пропоновані варіанти відповіді: А. Погоджуюся; Б. Частково погоджуюся; В. Не згоден(на); С. Особиста думка
- ❖ *П'яте питання:* «Яке з наведених міркувань Г. Сковорода (№ 2, № 3, № 4) найбільше відповідає Вашому світогляду? Особиста думка

Вочевидь, за видами питань в анкеті переважають напівзакриті (№ 1 – 4), що містять кілька варіантів відповіді, а також варіант відповіді С, який передбачає особисту, а не готову відповідь. Питання № 5 за видом – відкрите, передбачає вільну форму відповіді й не має її готових варіантів. Воно додано до анкети як контрольне питання або індикатор вірогідності щирості відповідей на питання № 2 – 4. Під час обох польових «зрізів» студентам пропонувалося відповісти на одні й ті самі питання анкети, що забезпечило порівнюваність отриманих результатів. Але в літньому циклі опитування до попередніх питань було додано *1 відкрите питання* «Чи вплинула війна

на Ваше розуміння щастя?». Особиста думка

Виклад основного матеріалу.

Результати підрахунку й розподілу відповідей (зимовий цикл) на перше питання «*Ким для Вас є Григорій Сковорода?*» показали, що 71,6% учасників сприймають Г. Сковороду як історичну постать (пункт А), 22,3% – уважають його зразком для наслідування (пункт В). Поодинокі відповіді (пункт С): «філософ, творча особистість, постать в історії та літературі», «мандрівник та видатний філософ», «людиною, котру «світ ловив, та не спіймав», «філософ, цікава особистість, яка зробила внесок у розвиток освіти...», «український філософ», «філософ, педагог, історичний діяч», «письменник, діяч культури». Такі відповіді, на наш погляд, є доволі загальні, без вияву емоційного особистісного ставлення респондентів і загалом близькі до відповідей А. Дві відповіді сформульовано відверто як «далека, малозрозуміла особа» (пункт Б). Тому позитивні відповіді А, С на перше питання тлумачимо як свідчення офіційно забарвленого ставлення до постаті Г. Сковорода, скоріше – «віддаленості» особи філософа від сучасної молоді, хоча близько чверті респондентів своєю відповіддю виявили емоційно піднесене сприйняття його особи, що вражає, адже Григорій Савич – не військовий герой і жив у далеку маловідому широкому загалу історичну епоху, проте йому хотіли б наслідувати.

Загалом усі відповіді студентства (окрім Б) є яскравим підтвердженням сприйняття Г. Сковорода як видатної особи історії національної культури. Для них він – усвідомлюваний українською молоддю персоналізований складник історичної пам'яті.

Схожий результат показало й літнє опитування, у якому 77,6% учасників відповіли, що Г. Сковорода є історичною постаттю, 17,5% – зразком для наслідування.

Серед відкритих (вільних) відповідей (пункт С) траплялися такі поодинокі думки: «філософ свого часу, якого не розуміли», «провідник українського духу», «філософ, письменник, мандрівник», «український філософ, поет, педагог» тощо, які свідчать про об'ємніше сприйняття персоналії і прагнення характеризувати її ширше.

Щодо інтерпретації контрольного питання № 5, то зіставлення узагальнених відповідей респондентів з їх конкретизованими попередніми варіантами (пункт А, Б, В), доходимо висновку, що переважна більшість молоді (сукупно не менше 80 – 85%) цінує як пріоритетний матеріально-практичний аспект людського життя, що означає, на нашу думку, прагматизацію свідомості, поширення й навіть укорінення цінностей суспільства споживання в сучасному українському молодіжному середовищі.

Опосередкованим доказом цього слугує й показник у дві третини голосів учасників, які не визнали шляхом до щастя виконання праці відповідно до природних нахилів особи.

Викликає здивування, що лише трохи більше половини студентської молоді шукає щастя в пізнанні себе, а отже, є підстави припустити, що решта схильна шукати щастя десь ззовні, тобто сподіваються, що щастя хтось дасть або воно якимось дивом звідкись «упаде».

В опитуванні влітку виявлено 5% осіб, які не погодилися із жодним із тверджень Г. Сковороди. Серед відповідей на відкрите питання (пункт С) є такі, де учасники наводять інші (ніж в анкеті) відомі й близькі їм вислови Г. Сковороди, наприклад: «Ти не можеш віднайти жодного друга, не нашукавши разом з ним і двох-трьох ворогів», «Більше думай і тоді вирішуй».

Якщо порівняти відсоткове співвідношення відповідей на контрольне питання № 5, зіставивши результати обох серій опитувань, то з'ясується, що за нематеріальність щастя висловилося на 5% більше учасників (18% проти 13%). Майже не змінною лишилася кількість тих студентів, які поєднують розуміння щастя з необхідністю «пізнати себе» (51% проти 52%), проте на 9% зменшилася кількість тих респондентів, які пов'язували досягнення щастя із «середньою» працею (26% проти 35%).

На додане до анкети на другому циклі (літньому) опитування питання «*Чи вплинула війна на Ваше розуміння щастя?*» одержано такі відповіді:

95% учасників однозначно підтвердили, що війна вплинула;

1,8% (4 особи) – відповіли, що ні;

3,2% (7 осіб) – відповіли, що вплинула частково.

Багато опитаних не обмежилися стислим висловлюванням, як пропонувалося в анкеті, а прокоментували свою відповідь, що вважаємо свідченням зацікавленості респондентів у предметі опитування. На жаль, переважна більшість тих, хто висловив своє особисте розуміння, не розкрили його, а переважно обмежилися висловами, на кшталт: «змінилися цінності життя, пріоритети».

Завершимо виклад результатів таким позитивним міркуванням одного з учасників дослідження: «Війна вплинула на моє розуміння щастя. Багато речей, що до цього здавалися надважливими, тепер втратили свою силу і для мене відкрилися нові можливості. Я навчився по-іншому цінувати свій час. Моє розуміння щастя стало більш альтруїстичне».

Конкретні результати обох циклів опитування у зіставній формі подано в таблиці 1.

Таблиця зіставлення результатів обох польових зрізів

	Зимовий цикл опитування	Літній цикл опитування
Питання № 1	А. Іст. постать – понад 75% Б. Малозрозуміла особа – 1 % В. Зразок для наслідування – 22%	А. Іст. постать – понад 77,6% Б. Малозрозуміла особа – 1% В. Зразок для наслідування – 17,5%
Питання № 2	(про відмову від матер. накопичення) А. Погоджуюся – 48,2% Б. Частково погоджуюся – 49,2% В. Не згоден(на) – 3%	А. Погоджуюся – 58% Б. Частково погоджуюся – 40,4% В. Не згоден(на) – близько 2%
Питання № 3	(про необхідність виконання людиною лише сродної її природі праці) А. Погоджуюся – 68,2% Б. Частково погоджуюся – 31% В. Не згоден(на) – 1%	А. Погоджуюся – 78% Б. Частково погоджуюся – 21% В. Не згоден(на) – 1%
Питання № 4	(про необхідність самопізнання) А. Погоджуюся – 48,2% Б. Частково погоджуюся – 49,2% В. Не згоден(на) – 3%	А. Погоджуюся – 83% Б. Частково погоджуюся – 16% В. Не згоден(на) – 3%
Питання № 5	13% схильні прийняти твердження Г. Сковороди: «...щастя людини не в «стяжании» благ, а у «відмові від надлишкового ...»; 35% підтримують ідею про можливість досягнення людиною щастя завдяки обранню відповідної її вродженим здібностям (природі) виду діяльності; 52% підтримують ідею, що щастя людини в ній самій, «пізнати себе» у всій повноті і «задружитися із самим собою це і є істинне щастя»	18% схильні приймати твердження Г. Сковороди про «...щастя людини не в «стяжании» (накопиченні) благ...»; 26% підтримують ідею про можливість досягнення людиною щастя завдяки обранню відповідної її природним здібностям виду діяльності; 51% підтримують ідею, що «істинне щастя» людини в ній самій і доцільно «пізнати себе» у всій повноті

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ще наприкінці ХХ ст. відомий німецький філософ Ю. Габермас, розглядаючи виміри модерну і постмодерну, обґрунтовував ідеї сталості «таємного зв'язку» між «сучасним» і «минулим» (Габермас, 1988) та постійного співвіднесення свідомості кожної нової епохи розвитку європей-

ської цивілізації зі своїм античним минулим як результату переходу від старого до нового. Чи не такий варіант осмислення свого історичного часу в просторі української дійсності ХVІІІ ст. (тобто хронотопічно) відбитий у творах Г. Сковороди, який «приклав» до філософського осягнення свого історичного часу давньогрецьку максиму «Пізнай себе»

(Сковорода, Симфонія, нареченная Книга Асхань...; Сковорода, Кольцо. Дружеский разговор...) і на її основі узагальнено логічний ланцюжок дій, що мала чинити сучасна йому людина на шляху досягнення щастя. Першим завданням він називав необхідність самопізнання, тобто визначення особою свого природного призначення, далі – вибір «сродної» або відповідної її природним здібностям праці, виконання якої й сплесте «творцю своєму вінець радості, ... роблячи труд сладким» (Сковорода, т.1., с. 418).

Як своєрідне продовження і класичної європейської культурної традиції, і як практичну інтерпретацію ідей Г. Сковороди епохи європейського романтизму (за Д. Чижевським, 1934) в умовах сьогодення розглядаємо, наприклад, запровадження в підготовку здобувачів вищої освіти в ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» рефлексивного тренінгу студентів «Пізнай себе», мета якого – формування в студентів рефлексивної компетентності. Мету конкретизовано в завдання тренінгу, спрямованих на: зниження рівня ситуативної та особистісної тривожності; сприяння формуванню адекватної самооцінки; формування позитивної світоглядної позиції особистості; навчання нових стратегій поведінки в психотравматичних ситуаціях; формування навичок самопізнання та саморозвитку (Курило, Караман, 2022). Вочевидь, ключове призначення тренінгу викликано умовами гібридної війни, яку РФ веде проти України вже близько 8 років, і покликано допомагати в забезпеченні позитивного психоемоційного стану молоді, яка змушена навчатися у складних обставинах агресії проти своєї Батьківщини.

Водночас тематика і людиноцентричність тренінгу, безперечно, є своєрідним перегуком ідей між минулим – і в образі давньогрецького філософа Фалеса Мілетського, який першим використав

гасло «Пізнай себе», і в образі українського мислителя Г. Сковороди, який розробив філософську концепцію щастя людини на основі цього гасла) – і Сьогоденням, де на вже узвичаєній у світоглядних вимірах історичної пам'яті ідеї самопізнання сучасні вчені-викладачі основуєть освітній процес.

Наведений приклад можна також аргументувати міркуваннями відомого німецького історика Р. Козеллека, який обстоює концепцію часових пластів – повторення історії на структурному рівні у формі взаємодії успадкованого «багажу досвіду» з дедалі інтенсивнішими перетвореннями впродовж останніх двох століть. Він доводить, що в нових умовах насамперед реалізуються закладені в минулому передбачення «в сенсі потенційних заданих наперед параметрів, які можуть знову опинитися на поверхні» (Козеллек, 2006, с. 259).

До того ж, як обґрунтовують українські політологи та історики, не можна забувати, що кожен новий історичний відрізок формує й загострює увагу до філософських і психологічних аспектів ситуації кризи індивідуального самовизначення й необхідності внутрішнього вибору особистістю між збереженням самоідентифікації, що склалася, або відмовою від неї (Цивілізаційна ідентичність українства..., 2022, с. 403 – 404.). Для нас, українців, це є принциповим, екзистенційним викликом, адже «Україна належить до держав, які націоналізуються», у ній в основному, але не остаточно, про що свідчать останні події, вже «сформувалася українська національна ідентичність. Її носії виступають за українську національну державу» (Цивілізаційна ідентичність українства..., 2022, с. 406). Тому питання національно-патріотичного виховання молодого покоління, формування в нього «історичної пам'яті не

стільки на негативно травматичних емоціях, що нині переважають» (Городня, 2018, с. 33), скільки з наголосом на розвиток позитивної історичної пам'яті, в основі якої гордість за досягнення, перемоги, подвиги, видатних співвітчизників, за кращі риси національного характеру, чому, упевнені, сприятиме й поширення знань про віддалених у часі, але гідних подиву й наслідування персоналій, до яких належить і Г. Сковорода. Крім того, такі позитивні ретроспективи є водночас виявом пошани до національної культури, традицій, історії, що сприяє набуттю віри у свої сили і можливості.

Проведене емпіричне дослідження не стільки претендує на остаточну вірогідність результатів, скільки на актуалізацію питань національної історичної пам'яті і, зокрема, її персоналізованого складника, та питань вивчення духовного світу сучасної української молоді.

Відрефлексовані результати двоциклічного (перший цикл – напередодні вторгнення РФ; другий – через чотири місяці, вже у ході військової агресії) міжрегіонального рандомного анкетування студентської молоді України щодо сприйняття Г. Сковороди як історичної особи-ювіляра та його непроминальних філософсько-світоглядних, етичних ідей свідчать про те, що:

- для понад 70% респондентів видатний мислитель є постаттю національної історії, тобто персоніфікованим феноменом національної історичної пам'яті; крім того, близько 20% учасників вважають Г. Сковороду взірцем для наслідування, тобто особистістю, здатною надихати в сучасних світоглядних пошуках;

- у відкритих відповідях студенти доволі часто використовували фрази, частини висловів мислителя, що є підтвердженням поширення знання про ідеї філософа;

- із запропонованих опитуваним для осмислення й особистих оцінних суджень етико-філософських концептів Г. Сковороди найсприйнятливішим виявився концепт необхідності самопізнання для досягнення людиною щастя (понад 50%), водночас такий відсоток показує невпевненість у собі другої частини (майже половини) респондентів чи їхню невіру у свої внутрішні сили й покладання на зовнішні детермінанти;

- менше третини респондентів (28%) поділяють ідею Г. Сковороди про кореляцію досягнення щастя й діяльності (праці) відповідно до закладених у людині природних нахилів і здібностей, що інтерпретуємо як підтвердження попереднього висновку про покладання молоддю сподівань на щасливе життя не на себе, а на зовнішні чинники;

- найменше згоди серед опитаної молоді викликав концепт малоцінності матеріальних благ (близько 13 – 15%), але якщо додати 20% тих, хто частково погоджується з такою думкою, то сукупно відсоток становитиме близько 33 – 35%. Зауважимо також, що в обставинах війни кількість студентів, які підтримали цю ідею, зросла з 13% до 18%.

Загалом зафіксовані факти історичної й етичної свідомості сучасної студентської молоді дають підстави стверджувати існування в її історичній пам'яті особи Г. Сковороди як знакової, хоча й не близької історично, але емоційно зрозумілої та прийнятної. Відкриті відповіді респондентів дають підстави вважати, що опитування сколихнуло в них розмірковування про пошуки шляху до щастя, про історію національного духу, славетну постать, яка улавила українську ментальність і формує відчуття національної гордості.

Порушене в статті питання, на нашу думку, належить до одвічно актуальних питань, оскільки з'ясування стану сформованості в молоді України національної історичної пам'яті, її пріоритетів і шляхів впливу на неї є своєрідним вимірником стану самоідентифікаційних процесів, що дає уявлення про хід націєтворення, а отже, потребує перманентних досліджень стану свідомості української молоді й пошуку дієвих засобів інтеріоризації української національної ідеї.

Література

- Антонюк О.** Історична пам'ять народу. *Мала енциклопедія етнодержавознавства*. Київ : «Генеза», «Довіра», 1996. С. 146–147.
- Воляннюк О.** Персоніфіковане минуле у сучасному політичному житті України та Росії. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*. 2015. Вип. 1. С. 265–276.
- Габермас Ю.** Філософський дискурс Модерну / пер. з нім. Київ : Четверта хвиля, 2001. 424 с.
- Городня Н.** Чинники формування історичної пам'яті сучасної української молоді. *Історичні і політологічні дослідження*. Спец. випуск. 2018. С. 28–33.
- Готра О.** Біографістика в контексті дослідження історії. *Наук. вісник Чернівецького університету. Історія. Політичні науки. Міжнародні відносини*. 2014. Вип. 684–685. С. 147–151.
- Дічек Н.** Шлях до щастя Григорія Сковороди. *Шлях освіти*. 2002. № 4. С. 43–48.
- Дічек Н.** Людина і смисл її життя у творчості Г. Сковороди. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 3. С. 116–126. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-116-126>.
- Калакура Я.** Пам'ять історична. *Історія в термінах і поняттях: довідник* / за заг. ред. Т. В. Орлової. Вишгород : ПП Сергійчук М. І., 2014. С. 695–696.
- Козеллек Р.** Часові пласти. Дослідження з теорії історії. Зі статтю Г.-Г. Гадамера ; пер. з нім. Київ : Дух і Літера, 2006. 436 с.
- Курило В. С., Караман О. Л.** Формування психологічних якостей майбутніх фахівців гуманітарного профілю в процесі професійної підготовки. *Освіта і педагогічна наука*. 2022. № 1(179). С. 17–26. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-1\(179\)-17-26](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-1(179)-17-26).
- Недял (Кава) А. А.** Персоніфікація історико-педагогічного дослідження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73. Т. 1. С. 33–37. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.73-1.5>.
- Паніна Н. В.** Технологія соціологічного дослідження : курс лекцій / наук. ред. В. І. Паніотто; НАН України, Інститут соціології. Вища школа соціології. 2-ге вид., доп. Київ : б.в., 2007. 320 с.
- Паніотто В., Харченко Н.** Методи опитування : підручник. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2017. 342 с.
- Політика** історичної пам'яті в контексті національної безпеки України: аналіт. доповідь / за заг. ред. В. М. Яблонського. Київ : НІСД, 2019. 144 с.
- Попик В. І.** Світоглядні засади розвитку української біографістики та формування національних ресурсів біографічної інформації XXI ст. *Українська біографістика*. 2008. Вип. 4. С. 8–40.
- Попик В. І.** Біографіка в роки незалежності України: етапи становлення, здобутки, нерозв'язані проблеми, завдання та перспективи майбутнього розвитку. *Українська біографістика*. 2021. Вип. 22. С. 13–38. DOI: <https://doi.org/10.15407/ub.22.013>.

Сковорода Г. С. Разговор, называемый алфавит, или букварь мира (1774). *Повне зібрання творів*: у 2 т. Київ : Наук. думка, 1973. Т. 1. С. 411–450.

Сковорода Г. С. Симфонія, нареченная Книга Асхань о познаніи самого себе (після 1771 р.). *Повне зібрання творів*: у 2 т. Київ : Наук. думка, 1973. Т. 1. С. 201–262.

Сковорода Г. С. Кольцо. Дружеский разговор о душевном мире (1773–1774). *Повне зібрання творів*: у 2 т. Київ : Наук. думка, 1973. Т. 1. С. 358–411.

Ушкалов Л. Григорій Сковорода: семінарій. Харків : Майдан, 2004. 876 с.

Ушкалов Л. Григорій Сковорода і антична культура. Харків : Знання, 1997. 180 с.

Ушкалов Л. Григорій Сковорода. Харків : Фоліо, 2009. 123 с.

Ушкалов Л. Ловитва невловного птаха: життя Григорія Сковороди. Київ : Дух і Літера, 2017. 368 с.

Цивілізаційна ідентичність українства: історія і сучасність / авт. кол.: О. Рафальський (кер.), Я. Калакура (наук. ред.), О. Калакура, М. Юрій. Київ : ШІЕнД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2022. 512 с. DOI: <https://doi.org/10.53317/978-966-02-9883-5>.

Чижевський Дм. Український філософ Г. Сковорода. Варшава, 1934 (Праці Українського Наукового Інституту. Т. XXIV. Кн. 1. Серія філософічна).

Bryman A., Bell E. Social Research Methods. 5 edition. Oxford University Press, 2018. 457 с.

Thompson K. (2016). Research Methods in Sociology – An Introduction – ReviseSociology. URL: <https://revisesociology.com/2016/01/03/research-methods-sociology/>

References

Antoniuk, O. (1996). Istorychna pamiat narodu [Historical Memory of the People]. *Mala entsyklopediia etnoderzhavoznavstva – Small Encyclopedia of Ethnopolitical Studies*. (pp. 146–147). Kyiv: «Henezha», «Dovira» [in Ukrainian].

Volyanyuk, O. (2015). Personifikovane mynule u suchasnomu politychnomu zhytti Ukrainy ta Rosii [Personified Past in the Contemporary Political Life of Ukraine and Russia]. *Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy – Scientific Bulletin of I. F. Kuras Institute of Political and Ethnic Studies of NASU, 1*, 265–276 [in Ukrainian].

Habermas, Yu. (2001). Filozofskyi dyskurs Modernu [Philosophical Discourse of Modern]. Kyiv: Chetverta khvyliia [in Ukrainian].

Horodnia, N. (2018). Chynnyky formuvannia istorychnoi pamiaty suchasnoi ukrainkoï molodi [Factors in the Formation of Historical Memory of Modern Ukrainian Youth]. *Istorychni i politolohichni doslidzhennia – Historical and Political Science Studies*, 28–33 [in Ukrainian].

Hotra, O. (2014). Biografistyka v konteksti doslidzhennia istorii [Biographical Research in the Context of the Study of History]. *Nauk. Visnyk Chernivetskoho universytetu. Istorii. Polityka. Mizhnarodni vidnosyny – Scientific Bulletin of Chernivtsi University. History. Political science. International relations*, 684–685, 147–151 [in Ukrainian].

Dichek, N. (2002). Shliakh do shchasti Hryhoriia Skovorody [The Way to Happiness Hryhoriy Skovoroda]. *Shliakh osvity – The Path of Education*, 4, 43–48 [in Ukrainian].

Dichek, N. (2022). Liudyna i smysl yii zhyttia u tvorchosti H. Skovorody [A Man and Sense of Human Life in the Heritage of Hryhorii Skovoroda (1722–1794)]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal*, 3, 116–126. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-116-126> [in Ukrainian].

Kalakura, Ya. (2014). Pamiat istorychna [Historical Memory]. *Istoriia v terminakh i poniattiakh: dovidnyk – History in Terms and Concepts: a guide* (pp. 695–696). Vyshhorod: PP Serhiichuk M. I. [in Ukrainian].

Kozellek, R. (2006). Chasovi plasty. Doslidzhennia z teorii istorii [Temporal Layers. Research in the Theory of History]. Kyiv: Dukh i litera [in Ukrainian].

Kurylo, V. S., & Karaman, O. L. (2022). Formuvannia psykholohichnykh yakosti maibutnykh fakhivtsiv humanitarnoho profilu u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of Psychological Qualities of Future Specialists in the Humanities in the Process of Professional Training]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1 (179), 17–26. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-1\(179\)-17-26](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-1(179)-17-26) [in Ukrainian].

Nedial (Kava), A. A. (2020). Personifikatsiia istoriko-pedahohichnoho doslidzhennia [Personification of Historical and Pedagogical Research]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Schools*, 73 (1), 33–37. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.73-1.5> [in Ukrainian].

Panina, N. V. (2007). Tekhnolohiia sotsiolohichnoho doslidzhennia [Technology of Sociological Research]. Kyiv [in Ukrainian].

Paniotto, V. I., & Kharchenko, N. M. (2017). Metody opytuvannia: pidruchnyk [Survey methods: a textbook]. Kyiv: Vydav.

dim «Kyievo-Mohylianska akademiia» [in Ukrainian].

Yablonskyi, V. M. (Ed.). (2019). Polityka istorychnoi pamiaty v konteksti natsionalnoi bezpeky Ukrainy: analit. dopovid [The Policy of Historical Memory in the Context of National Security of Ukraine: an analytical report]. Kyiv: NISD [in Ukrainian].

Popyk, V. I. (2008). Svitohliadni zasady rozvytku ukrainskoi biohrafistyky ta formuvannia natsionalnykh resursiv biohrafichnoi informatsii XXI st. [Ideological Basis of Ukrainian Biographical and Formation of National Resources Biographical Information of the XXI century]. *Ukrainska biohrafistyka – Biographistica Ukrainica*, 4, 8–40 [in Ukrainian].

Popyk, V. I. (2021). Biohrafika v roky nezalezhnosti Ukrainy: etapy stanovlennia, zdobutky, nerozviazani problemy, zavdannia ta perspektyvy maibutnoho rozvytku [Biography in independent Ukraine: Establishment, achievements, unresolved problems, tasks, and future prospects]. *Ukrainska biohrafistyka – Biographistica Ukrainica*, 22, 13–38. DOI: <https://doi.org/10.15407/ub.22.013> [in Ukrainian].

Skovoroda, H. S. (1973). Razgovor, nazyvaemyj alfavit, ili bukvar' mira (1774) [Conversation, Called the Alphabet, or the Abecedarium of the World]. *Povne zibrannia tvoriv: u 2 t. – Complete collection of works: in 2 vol.* (Vols. 1), (pp. 411–450). Kyiv: Nauk. dumka [in Ukrainian].

Skovoroda, H. S. (1973). Symfonia, narechennaia Knyha Ashan o poznani samoho sebe (pislia 1771 r.) [Symphony, called Ashan', or Book about Self-Knowledge (after 1771)]. *Povne zibrannia tvoriv: u 2 t. – Complete collection of works: in 2 vol.* (Vols. 1), (pp. 201–262). Kyiv: Nauk. dumka [in Ukrainian].

Skovoroda, H. S. (1973). Koltso. Druzheskyi razghovor o dushevnom myre

(1773-1774) [Ring, or Conversation of Friends about Peace of Mind (1773-1774)]. *Povne zibrannia tvoriv: u 2 t. – Complete collection of works: in 2 vol.* (Vols. 1), (pp. 358–411). Kyiv: Nauk. dumka [in Ukrainian].

Ushkalov, L. (2004). Hryhorii Skovoroda: seminarii [Hryhorii Skovoroda: Bibliography]. Kharkiv: Maidan [in Ukrainian].

Ushkalov, L. (1997). Hryhorii Skovoroda i antychna kultura [Hryhorii Skovoroda and Ancient Greek and Roman culture]. Kharkiv: Znannia [in Ukrainian].

Ushkalov, L. (2009). Hryhorii Skovoroda [Hryhorii Skovoroda]. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].

Ushkalov, L. (2017). Lovytva nevlavnoho ptakha: zhyttia Hryhorii Skovorody [Catching the Elusive Bird: the Life of Grigory Skovoroda]. Kyiv: Dukh i Litera [in Ukrainian].

Rafalskyi, O., Kalakura, Ya., Kalakura, O., & Yurii M. (Eds.). (2022). *Tsyvilizatsiina identychnist ukrainstva: istoriia i suchasnist* [Civilization Identity of Ukraine: History and Modernity]. Kyiv: IPIEnD im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy. DOI: <https://doi.org/10.53317/978-966-02-9883-5> [in Ukrainian].

Chyzhevskiy, Dm. (1934). *Ukrainskyi filosof H. Skovoroda* [Ukrainian philosopher H. Skovoroda]. Varshava [in Ukrainian].

Bryman, Alan, & Bell, Edward. (2018). *Social Research Methods*. 5 edition. Oxford University Press.

Thompson, Karl. (2016). *Research Methods in Sociology – An Introduction – ReviseSociology*. URL: <https://revisesociology.com/2016/01/03/research-methods-sociology/>

Дічек Н. П., Іванюк Г. І., Гоголь Н. В.
Сучасна українська молодь у діалозі із Григорієм Сковородою: деякі результати польових досліджень

У статті викладено результати емпіричного дослідження у формі Computer Assisted Web Interviewing цільової аудиторії – студенти 7 ЗВО України з основних макрорегіонів (окрім окупованих територій) – щодо сприйняття постаті та ідей українського філософа, письменника, педагога Григорія Сковороди (1722 – 1794). Незамовне рандомне опитування здійснювалося у співпраці з викладачами ЗВО України.

Анкету розробила проф. Н. Дічек. Теоретичним підґрунтям анкети стали виокремлені Н. Дічек у попередніх дослідженнях ключові ідеї видатного мислителя про смисл життя й розуміння щастя.

Польове дослідження проведено у два етапи: до початку агресії РФ проти України (взимку встигло взяти участь 198 осіб) та в ході повномасштабної військової агресії проти України (влітку – 228 осіб). Під час обох «зрізів» студентам пропонувалося відповісти на однакові питання, що забезпечило порівнюваність отриманих результатів. З'ясовано, що Г. Сковорода є усвідомленим персоніфікованим складником національної історичної пам'яті (понад 90% респондентів); для 20% учасників – він також є зразком для наслідування. Із запропонованих етико-філософських концептів Г. Сковороди найсприйнятливішим виявився концепт необхідності самопізнання для досягнення людиною щастя (понад 50%). Близько 28% учасників поділяють ідею про кореляцію досягнення щастя та виконання відповідної природним нахилам праці, лише 13 – 15% погодилися з маловартісністю матеріальних благ. 97% студентів відповіли, що військові дії вплинули на розуміння ними щастя.

Ключові слова: Григорій Сковорода, метод опитування, українське студентство, історична пам'ять, персоніфікована національна історія, самопізнання.

Dichek N. P., Ivaniuk H. I., Hohol N. V. Contemporary Ukrainian Youth in the Dialogue with Hryhorii Skovoroda: Some Results of Field Research

The article presents the results of an empirical study in the form of Computer Assisted Web Interviewing of the target audience – students of the 7 Ukrainian Higher Education Institutions from the main macro-regions (except for the occupied territories) – on their perception of the figure and ideas of the Ukrainian philosopher, writer, educator Hryhorii Skovoroda (1722–1794). A non-ordered random survey was conducted in cooperation with professors of the Higher Education Institutions.

The questionnaire has been developed by Prof. N. Dichek. The key ideas of the thinker about the meaning of life and the understanding of happiness, identified by N. Dichek in previous studies, have become the theoretical basis of the questionnaire.

The field study has been conducted in 2 stages: before the start of the Russian aggression against Ukraine (198 people managed to take part in winter) and during the full-scale military aggression (228 people in summer). During both sections, students were

asked to answer the same questions, which ensured the comparability of the results. It has been found that H. Skovoroda is a conscious personified component of national historical memory (more than 90% of respondents); for 20% of the participants, he is also a role model. The most perceived of the proposed ethical and philosophical concepts of H. Skovoroda was the concept of the need for self-knowledge in order to achieve happiness (more than 50%). About 28% of participants share the idea of a correlation between the achievement of happiness and the performance of labour corresponding to natural inclinations, only 13 – 15% agreed with low value of material benefits. 97% of the students answered that the war influenced their understanding of happiness (the altruistic component increased).

Keywords: Hryhorii Skovoroda, survey method, Ukrainian student body, historical memory, personified national history, self-knowledge.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



ENGLISH MEDIUM
INSTRUCTION METHODOLOGY
WITH REGARD TO INTERNATIONAL
EDUCATION

УДК 341.221.4 : 378.147.88

DOI: 10.12958/2227-2747-2022-2(180)-17-26

Myhovych Iryna Viktorivna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Acting Dean of the Faculty of Foreign Languages

State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University»,

Poltava, Ukraine

irina.migovich@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0060-5387>

Для цитування: Myhovych I. V. English Medium Instruction Methodology with regard to International Education. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 2 (180). С. 17–26. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-17-26](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-17-26)

References (стандарт APA): Myhovych, I. V. (2022). English Medium Instruction Methodology with regard to International Education. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (180), 17–26. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-17-26](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-17-26) [in Ukrainian].

Introduction. The ever more expanding role of the English language as the lingua franca within the sector of higher education worldwide has created the basis for international education and the process of higher educational institutions internationalizing. Historically, the term *international education* has been developed to describe international dimensions of higher education (Green & Olson, 2003). Responding to the process of *globalization* and seeking to prepare students for success in the globally integrated economic environment, higher educational institutions around the world during the last couple of decades have been struggling to internationalize their curricula, to promote cross-cultural understanding, to provide opportunities for the development of foreign-language skills, etc. At the same time

the development of the Universities' physical presence overseas has been identified by many as the main intended outcome of internationalization.

Membership in international networks, instigation of strategic partnerships, mobilization of international research teams are just some of indicators of international cooperation and education (Baskerville, 2013).

«International education is an all-inclusive term encompassing three major strands: (a) international content of the curricula, (b) international

movement of scholars and students concerned with training and research, and (c) arrangements engaging U.S. education abroad in technical assistance and educational programs» (Harari, 1972). «International education addresses both approach and content. In terms of content, it assumes that a subject or discipline can no longer be understood if it focuses only on national experience. In terms of approach, international education calls for presenting a subject in an international framework so that students are aware of the interrelatedness of all nations and the commonality of such problems as poverty and discrimination» (Burn, 1980).

As such *international education* currently functions as an all-embracing term for institutional programs and activities that have international dimension, such as student and faculty exchange, study and work abroad, international professional capacities development activities, foreign language studies, international studies, area studies, joint degree programs, etc. In order to be successful and to justify all the investments made in them, any of such international collaborations need to be sustainable, mutually beneficial for international partners, based mostly on English as the world-wide accepted educational lingua franca. The last puts ahead a requirement for many universities to provide educational services in English rather than in their national language. As the result university teachers who were confident in their ability to provide quality teaching in their native language find themselves having to rethink their teaching approaches in order to teach their modules in English (Kling, 2013). At the same time, learners who may have excelled in their academic subjects when taught through their first language now need to adapt to learning their academic subjects through the medium of English, a language

that they may have previously only studied as a school subject.

Thus, *the aim of the paper* to explore the nature of teaching and learning process in English in the context of English Medium Instruction and the methodology teachers make use of when implementing English Medium Instruction within the context of international education. The conducted critical analysis of English Medium Instruction methodology with regard to international education allows for outlining the perspectives for the development of institutional English Medium Instruction strategies consistent with the principles of global education and internationalization process.

Research Methodology. The methodological basis of the work is represented by critical data analysis obtained by means of examination of scientific works on international higher education, global education, national and institutional strategies for incorporation of international education into existing University curricula. The method or scientific literature reviewing has been used to investigate scientific and pedagogical sources, information resources related to the concept of international education. The empirical work was aimed to investigate some of the relevant variables that might determine the pros and cons of English Medium Instruction methodology for effective international teaching-learning process in higher educational context. The validity of the obtained results is confirmed using various generally accepted and specific methods: theoretical generalization, abstraction, dialectical analysis, comparison and systematization, system approach.

Results and Discussion

English Medium Instruction (EMI) approach to international education differs from approaches such as content-based instruction, English for Specific Purposes (ESP), English for Academic Purposes

(EAP), etc. in that EMI is an approach to the teaching disciplinary content and is taught by content specialists through the medium of English, whereas content-based instruction, ESP, EAP, etc. are approaches to the teaching of English and are normally taught by English specialists. EAP does not concern itself with the teaching of an academic subject in terms of its content, and EAP teachers are very rarely specialists in a subject such as Biology or Geography, rather, their background is likely to be in English language teaching (Macaro, 2018). While students' English language proficiency is assumed to develop during EMI instruction it is generally an incidental aspect of EMI. EMI teachers do not normally see their role as auxiliary English teachers, since the students' English is assumed to be the responsibility of the English subject teachers. The challenge for EMI teachers and learners reflects the complexity involved in teaching and learning academic knowledge when the language of instruction is not the dominant language for either teachers or students (Richards & Pun, 2021).

The starting point for this process is generally considered to be the world-wide acknowledgement of English as the lingua franca for the academia, the convergence of national systems of higher education, international education, etc. (Altbach & Knight, 2007; Knight, 2010; 2012; Myhovich, 2020). Current research in the field states that future-oriented liberal education must prepare students to function effectively in a multicultural society and in a world where national borders may sometimes blur. The capacity to communicate with people of other cultures begins with an understanding of one's own culture and its relationship to others where international education based on English within EMI methodology plays one of crucial roles. Thus, internationalizing of education can be viewed as the process deter-

mined by the ever more increasing need to strengthen partnerships and coordinate actions at international, national, regional levels in order to ensure the quality of higher education systems around the world (Knight, 2010; 2012).

As an example of EMI methodology for international education the notion of *constructive alignment* can be introduced, which can be used as a framework of effective international teaching-learning process. Good teaching is as much a function of institution wide infrastructure, as it is a gift with which some lucky academics are born. Thus, policies and procedures that encourage effective international teaching-learning process across the whole institution need to be put in place. And the first idea with regard to this agenda is acknowledging the importance that universities policy and procedure; the effect that it has on the quality of teaching cannot be overestimated since it touches all the levels of international teaching-learning process (Fig. 1. Constructive Alignments in International Education).

Constructive alignment

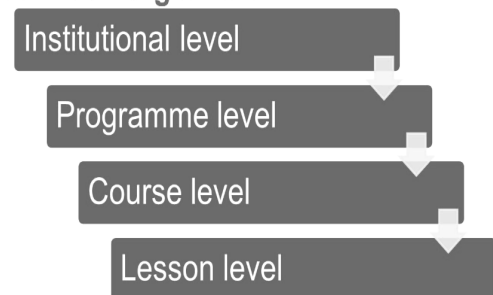


Figure 1. Constructive Alignment in International Education

The second of the most important ways of improving international teaching-learning process is shifting the focus from the teacher to the learner. And specifically to define what learning outcomes students are meant to achieve when teachers address the topics they are meant to teach. This is the fundamental idea that we want to get to,

which is, it is not what we teach – it is what the students learn. One can define that through what are called *learning outcomes*. In order to look at this, we have to start with the problem of understanding. Often as teachers, if people ask, what is it that teachers are trying to do during the lesson, we would say, *Oh, we want the students to understand, for example, expectancy value theory*. And one throws around this word, «understand», as if one knows what it means. But if one stops and thinks about it, what is it that one wants students to do? One of possible answers might be around the niveau of *expectancy value theory*. For the students to do this, we would hope that they would have memorised the definition that we taught or we asked them to read in a book. We would ask them to study it, memorise it and then repeat it. Perhaps we want them to explain how it works in their own words. So we would ask them to paraphrase, for example, this is what we do in essays where we are students rather than using direct quotations. We ask them to write in their own words. So the evidence here of students being able to explain something in their own ideas is by using their own words, or perhaps we would like them to use the taught content, whatever we explained and taught in the lesson, we would like them to use that to illustrate that a problem could be accounted for. It could be rectified, could be solved in terms of expectancy. So here we would be looking at application of the ideas. And we got these are three examples showing the difference of what we mean when we say «understanding».

Thus, students reproduce content from lecture notes without any clear structure. It is what can be called regurgitating, which is to reproduce what we have given to students. They reproduce it back. Or they reproduce the content within the structure used by the lecturer. We want them to keep the structure that

we have kept, and this is becoming the next step up. Develop their own structure, generate answers to anticipated examination questions. We adjust the structures from strategic reading of different sources to represent personal understandings. Thus, we want them to process it in some way, but also to control the examination requirements. Or perhaps we want them to develop an individual conception of the discipline from wide reading and reflection. Thus, we can see there are lots of different types of understanding that we would produce here.

This brings us towards the central idea of *intended learning outcomes*. The intended learning outcomes are statements, and they are written from the student's perspective, indicating the level of understanding and performance they are expected to achieve as a result of engaging in the teaching and learning experience. Although here we use the word *understanding*, we can not just stop at this and say, OK, we now want to say that students have to understand. And whatever it is that you are teaching them, we need to really interrogate that and think about what does the understanding mean. What do we want them to be able to do or demonstrate? And we also want them to be able to show that through their performance. We want some way of discriminating between students who have full mastery or partial or have some mastery of completing a task and so on. Our learning outcome is going to rely on verbs that go beyond saying students will demonstrate understanding they have to or students understand.

We started off with the idea of intended learning outcomes, and these then will inform what it is that we teach. And this is the teaching and learning activities. And then during the course or at the end of the course, the students will be assessed. And these are the assessment tasks 80s, but it's the intended learning outcomes that run all the way through. When we start off with the

ILOs, this is at the planning stage, then in the delivery stage we have the TLAs, which is the teaching and learning activities. We expect to see in the teaching and learning activities this is putting into practise what we said, we want our students to be able to do in the ILOs. And then at the end, we need to test to see whether the students can do this.

So here we have our test assessment task or assessment tasks at the end. That idea of constructive alignment and the alignment side of constructive alignment is that one can draw a line all the way through and one should be able to see evidence connecting, that is ILOs to the TLAs to the AT at the end (Fig. 2. The Constructive Alignment Flow).



Figure 2. The Constructive Alignment Flow

As well at the institutional level, although they are beyond control of academia, but these are statements of what the graduates of a university are supposed to be able to do. Below that, there is the programme level, as a statement of what graduates from a particular degree programme should be able to do. Down below that, there is course level – a statement what students should be able to do at the completion of a given course. A lesson level can also be introduced where all of ILOs are set up for a lesson – that is what a student is going to be able to do by the end.

Now, why is this important for EMI? Firstly, it should be said that this is good practise for both EMI anonymize, thus it is a positive framework to put in place whatever language is being taught. It is important for EMI, though, because EMI gets messy due to the introduction of the second language. So we need to work out. We need a framework to help us to give us clarity to the teacher. The teacher when planning. Planning course and level content. And it gives clarity to the students as well over what it is they should be doing, and the way

it gives us clarity is that it separates out language from content at the three different stages. It separates out at the planning stage. It helps us to give clarity over. Is this a course which is teaching content? Or does it teach language? And in what areas are we supporting language learning? And then in teaching, we can look at our teaching learning activities and really focusing on the content that should get taught and think about the language needs that are needed to support students to achieve those ILOs through the teaching and learning activities. And then at the end, the assessment tasks, it helps us to focus in here. On what is it that we are assessing? If you end up giving marks for language, it helps you to focus like, no, this isn't what the students intended learning outcomes for this course, language isn't one of those ILOs. Therefore, there should not be assessment for language at the end. Or one of the ILOs is to develop vocabulary English vocabulary within the specific discipline domain. And therefore we would expect to see teaching and learning activities to support students to learn that vocabulary. And then at the end,

an assessment that evaluates to what extent they've learnt that vocabulary.

As examples of constructive alignment

techniques the following outline of international teaching-learning process can be proposed.

Step 1. Identification stage or QA session

1. *What evidence demonstrated that your students met the learning outcomes for your lesson?*
 - *Was this demonstrated in class, in a homework task, or through assessment?*
 - *What did the students do at the end of a class?*
 - *How was learning observed?*
2. *What did students need to know and do to meet the ILOs?*
 - *What direct instruction was required?*
 - *What language support did the students need?*
3. *How did the students become engaged in the lesson?*
 - *How did the lesson connect to previous and future learning?*
 - *What were the real life applications?*
 - *What did the students already know about this?*
 - *How did this link to their assessments and grades?*

Step 2: Identification of the tasks needed outside the lesson

Independent study vs guided independent study

Guided Independent Study: Indicative Activities

Reading and note-taking from primary sources and secondary works as preparation for tutorials - 60 hours
 Preparation for assignments - 60 hours
 Consulting assessment guidelines and other resources on blackboard - 3 hours
 Engagement with tutor in emails and office hours for essay planning and feedback - 3 hours

- *What do your students need in order to succeed in their GIS?*
- *What needs to be specific and what needs to be open and flexible?*

Step 3. Academic Reading Circle as a part of EMI methodology (Seburn, 2016)

DISCUSSION LEADER

<p>* Create, answer (and cite it) 3 comprehension questions about information in the reading.</p> <p>* Create 3 discussion questions about unresolved issues from / opinions about aspects of the reading.</p> <p>* Determine how you'd like your team to discuss the reading when in class together.</p> <p>HANDOUT: Agenda of information expected (e.g. role info given), comprehension and discussion questions (no answers).</p>	<p>Time management</p> <p>Formulating opinions and questions for further investigation</p> <p>Moderating a group discussion</p>
---	---

CONNECTOR	
<p>Think of ways that this reading connects (if applicable):</p> <ul style="list-style-type: none"> * to the course readings for this week * to outside texts (extended readings) or lecture topics you've studied * to current news events or historical events * to cultural, political, economic and social factors of the topic <p>HANDOUT: Demonstrate connections made either visually, in subtitled point-form or chart</p>	<p>Making connections to outside material Researching further information about unclear points Synthesising points from topically related articles</p>
VISUALISER	
<p>Organise information from the reading graphically to help others understand it in a different way. This can be taken from other sources (if cited) or created originally. You should include at least 2 different types of the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> * a photo that truly represent the feeling or aspect of the text * a satirical cartoon (i.e. political cartoon) * a timeline of relevant events * a chart of information (e.g. pie chart, bar graph, line graph, etc.) <p>HANDOUT: The visuals and their sources</p>	<p>Differentiating between apparent and evident relationships Organising information into different orders Interpreting various types of media</p>
CONTEXTUALISER	
<p>Pick out references that the author uses to support their point, but doesn't elaborate on, assuming the reader shares background knowledge to understand the point and answer these questions if applicable:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Who is the author? What do we know about them? What is their point-of-view? * Who is the text being written for (audience)? <p>HANDOUT: Key contextual references and researched (and cited) info about them</p>	<p>Recognising types of bias Placing events and ideas into broader contexts Differentiating between important references and skippable points</p>
SUMMARISER	
<p>Do the prereading tasks and answer these questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> * How does the title relate to the content? * What do the subtitles (if any) tell you about each section? * Summarise the main points of each section in your own words <p>Find supporting points and examples that demonstrate the main points HANDOUT: A point-form summary of each section of the text</p>	<p>Predicting content Summarising information Identifying main points and supporting points</p>

HIGHLIGHTER

While reading, highlight and create a handout and activity using the following: <ul style="list-style-type: none">* key terms that are meaningful for the main points* unknown vocabulary, topical (one category) vocabulary and word families used by the author* biased language* significant discourse references* collocations used by the author HANDOUT: A vocabulary learning activity and take-home word-family chart	Noticing word families and how they're used in academic writing Building topically-related lexical items Identifying key points Recognising and using collocations
---	---

Conclusion. As it emerges from the performed analysis at a high level institution, institutions are supporting the idea of introducing English Medium Instruction approach to teaching. The implementation of constructive alignment principles as a part of English Medium Instruction methodology requires considerable teamwork. It requires colleagues to work together to identify the standards which by which you are going to implement the intended learning outcomes. And it all starts with the intended learning outcomes. And then finally, it needs review and evaluation. So you need to keep coming back to it. Returning to your ILOs, returning to your teaching and learning activities, returning to your assessment tasks and keep scrutinising and evaluating how well they are aligned. The growth in English Medium Instruction programmes will continue for both international and home students who will look for and expect engaging and effective courses. This approach gives us flexibility to respond to: changing student expectations; demands for more sustainable programmes; reaching new students. At the same time international teaching and learning process through English Medium Instruction is a complex and multidimensional phenomenon due to the nature of disciplinary knowledge and the specialized cognitive and communicative skills it makes use of. Provision of professional application opportunities for English

Medium Instruction methodology at higher educational institutions should be based on the assumption that English Medium Instruction teaching requires additional specialized knowledge and professional skills that are not normally addressed as part of the professional development of content teachers / lecturers. The opportunity for English Medium Instruction teachers to deepen their understanding of English Medium Instruction methodology application for international teaching-learning process might better equip them for the demands of teaching their subjects by means of the English language, as well as maintain their sense of professional expertise.

As a possible follow-up of the performed analysis the following perspective directions of further research can be outlined: the current and predicted uptake of English Medium Instruction methodology globally; different forms of English Medium Instruction that are currently being developed; implications for teacher education, teacher educators and materials developers; the most sustainable mechanisms of teacher education and development beyond the immediate period of engagement on a course; levels of English competence that enable English Medium Instruction teachers to provide quality instruction; the measurement of success of English Medium Instruction educational programme; possible change of language assessment systems and

the issue of validity of bilingual examinations; psycholinguistic representations in the mental lexicon of abstract concepts encountered in academic subjects through English Medium Instruction; psycholinguistic and sociolinguistic effects on students' home language resulting from English Medium Instruction.

References

- Altbach, P. G., & Knight, J.** (2007). The Internationalisation of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 1, 290–305. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>.
- Baskerville, S.** (2013). A Guide to UK Higher Education and Partnerships for Overseas Universities. *Research sries*, 11. Retrieved from https://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/guide-to-uk-he-and-partnerships_web_final.pdf
- Burn, B.** (1980). *Expanding the International Dimensions of Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Green, M. F., & Olson, Ch. L.** (2003). *Internationalizing the Campus: A User's Guide*. American Council on Education, Center for Institutional and International Initiatives, Washington, DC.
- Harari, M.** (1972). *Global Dimensions in U.S. Education: The University*. New York: Center for War/Peace Studies.
- Kling, J.** (2013). *Teacher Identity in English-Medium Instruction: Teacher Cognitions from a Danish Tertiary Education Context*. University of Copenhagen.
- Knight, J.** (2010). Higher Education Crossing Borders: Programs and Providers on the Move. In *Higher education in a global society*. Northampton: Edward Eigar. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781849805315.00010>.
- Knight, J.** (2012). Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. In *The SAGE Handbook of Intercultural*

Competence. SAGE Publications. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781452218397.n2>.

Macaro, E. (2018). *English Medium Instruction*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/001>.

Myhovich, I. (2020). The Process of Internationalization and Its Impact on the Transformation of National Higher Education Systems in Eastern Europe in the late XX – early XXI century. Rubizhne: TOV «Foksprint». Retrieved from <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6371/1/Migovich.pdf>.

Richards, J. C., & Pun, J. (2021). Teacher strategies in implementing English medium instruction. *ELT Journal*, 76 (2), 227–237. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccab081>.

Seburn, T. (2016). *Academic Reading Circles*. CreateSpace Independent Publishing Platform: The Round.

Myhovich I. V. English Medium Instruction Methodology with regard to International Education

The paper presents an attempt to articulate the link between the notions of «English Medium Instruction», «International Education», «Constructive Alignment», «Constructively Aligned Teaching» as some of the tools for internationalization within higher educational context. The focus of empirical research is centered around the following critical analysis issues: the approach with regard to English Medium Instruction in higher education sector (the question of implementation vs the niveau of research); methodological challenges presented by English Medium Instruction research; Constructive Alignment methodology as the one based on Intended Learning Outcomes principle in international teaching-learning process.

The collected data have demonstrated that international teaching through English

Medium Instruction can be currently viewed as a cognitive load-based pedagogy widely used in many European and Asian countries as a strategic initiative in institutional internationalization. Its most obvious manifestation is constructive alignment technique that that is rotating around the key milestone, which is, in a constructively aligned system, all components (intended learning outcomes, teaching/learning activities, assessment tasks, etc.) support each other and are based on the usage of English as the main medium of academic (in-class) instruction.

The performed analysis suggests the following key insight: English Medium Instruction methodology for international education presupposes professional development of academic staff based on problem-centered teaching-learning process.

Keywords: English Medium Instruction, International Education, Internationalization, Constructive Alignment, Cognitive Load.

Мигович І. В. Методологія використання англійської мови як мови викладання в контексті міжнародної освіти

Стаття репрезентує спробу окреслити взаємозв'язок між поняттями «англійська мова як мова викладання», «міжнародна освіта», «конструктивістське узгодження», «конструктивістськи узгоджене викладання», що становлять методологічні складники інструментарію процесу інтернаціоналізації змісту освіти у вищій школі. Емпірична розвідка зосереджена навколо таких питань: підхід до викладання англійською мовою у вищій освіті (упровадження на противагу дослідженню); методологічні проблеми, пов'язані з дослідженням використання англійської

мови як мови викладання; методологія конструктивістського узгодження як така, що базується на принципі узгодженості оцінювання, викладання та очікуваних результатів навчання.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що міжнародна освіта базується на використанні англійської мови як мови викладання; може бути розглянута в розрізі концепції когнітивного навантаження, широко використовуваний у багатьох країнах Європи та Азії як стратегічно важливій ініціативі інституційної інтернаціоналізації. Найбільш наочним вираженням концепції є техніка конструктивістського узгодження, базована на ідеї, що в конструктивно узгодженій системі всі компоненти (заплановані результати навчання, види діяльності під час викладання / навчання, завдання для оцінювання тощо) узгоджені між собою, поєднуються й базуються на використанні англійської мови як провідного засобу викладання.

Здійснений аналіз дозволяє дійти висновків, що методологія викладання за допомогою англійської мови щодо проблематики міжнародної освіти передбачає постійний професійний розвиток викладачів з урахуванням принципів проблемно зорієнтованого викладання / навчання.

Ключові слова: англійська як мова викладання, міжнародна освіта, інтернаціоналізація, конструктивістське узгодження, когнітивне навантаження.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



ФОРМУВАННЯ
ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ:
ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПЕДАГОГА

УДК 378.046.4

DOI: 10.12958/2227-2747-2022-2(180)-27-36

Кечик Ольга Олександрівна,

кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри педагогіки та психології
Луганського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Київ, Україна
kechik.olya@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4097-1891>

Байдик Віта Володимирівна,

кандидат психологічних наук,
завідувач кафедри управління освітою
Луганського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Київ, Україна
vito4ka.ya@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0275-6162>

Буряк Олена Олександрівна,

кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри природничо-наукових дисциплін
та методики їх викладання
Луганського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Київ, Україна
elenaokharchenko@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5960-9441>

Для цитування: Кечик О. О., Байдик В. В., Буряк О. О. Формування громадянської та соціальної компетентностей у шкільній освіті: інструментарій педагога. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 2 (180). С. 27–36. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-27-36](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-27-36).

References (стандарт APA): Kechyk, O. O., Baidyk, V. V., & Buriak, O. O. (2022). Formuvannia hromadianskoi ta sotsialnoi kompetentnostei u shkilnii osviti: instrumentarii pedahoha [Formation of Civic and Social Competences in School Education: Teacher's Toolkit]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (180), 27–36. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-27-36](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-27-36) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Освіта – це особлива прерогатива суспільства й держави, яка спрямована на формування та розвиток провідних соціально значущих якостей кожної людини як члена суспільства та громадянина держави. Нова українська школа – демократична школа. Сучасний зміст освіти має відповідати завданням демократизації української держави та сприяти реалізації ключових компетентностей. Саме освіта відіграє важливу роль у просуванні основних цінностей Ради Європи: демократії, прав людини та верховенства права.

Жахливі події, які сьогодні відбуваються в нашій державі, яскраво демонструють ключову тезу: демократії маємо постійно вчитися і навчати – щоденно, упродовж усього життя. Свідомими громадянами не народжуються, ми стаємо ними в процесі здобуття освіти. Беззаперечним є той факт, що під час війни тримати освітній фронт стало вкрай необхідним. Педагоги як проактивні громадяни долучаються до справ загальнонаціонального масштабу, як-от: волонтерство, захист країни, моральна та психологічна підтримка учнів та їхніх батьків, організація освітніх курсів, участь у проектах тощо. Саме тому одним із важливих завдань сучасної школи є створення демократичного середовища для навчання й виховання дітей на основі цінностей демократії і прав людини.

Беззаперечна актуальність формування громадянської та соціальної компетентностей у шкільній освіті зумовлена своєчасним та практико зорієнтованим відгуком на соціальне замовлення щодо підготовки учнівської молоді до раціональної участі в громадському та суспільному житті; до конструктивної співпраці з метою успішного виконання завдань, запобігання конфліктам, досягнення компромісів; до ефективного використання

своїх прав і усвідомленого виконання обов'язків. Адже добробут держави залежить від свідомої, активної та відповідальної громадянської участі учнівської молоді в житті країни.

Аналіз актуальних досліджень. У педагогічній науці є низка наукових праць, присвячених дослідженню окремих аспектів означеної проблеми. Сутність та шляхи формування громадянської та соціальної компетентностей особистості вивчали Р. Даль, А. Маркова, Г. Мюнклер, О. Овчарук, О. Пометун, Ю. Підлісна, В. Степаненко та ін. Проблематику громадянського виховання висвітлено в працях П. Вербицької, В. Радула, О. Сухомлинської, Р. Хмелюк, К. Чорної. Значний внесок у розкриття психолого-педагогічних основ громадянської освіти зробили В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, П. Ігнатенко, Л. Колесник, В. Кремень, В. Поплужний, І. Тисячник та ін.

Навчально-методичні матеріали для формування громадянської та соціальної компетентностей учнів початкової школи репрезентовано в працях О. Банах, В. Вайдінгера, Р. Голлоба, Л. Кравчук, Т. Мирошніченко, І. Санковської.

Методичні рекомендації та приклади вправ для реалізації наскрізної змістової лінії «громадянська відповідальність» під час вивчення різних шкільних предметів для учнів 5 – 9 класів розкрито в студіях О. Боярчук, Н. Герасим, Р. Євтушенко, П. Крапфа, Л. Микитюк, М. Рафальської, Д. Роу, В. Таельмана, Т. Хаддлестона, Х. Чушак.

Ідеї, методи та вправи для роботи з учнями старшого шкільного віку щодо формування компетентностей для культури демократії висвітлено в працях Ф. Арато, П. Брендер, Н. Гані, Р. Гомеш, К. Карденас, Е. Кін, А. Нікітіної, Ю. Пінкевічюте, О. Пометун, М. Тейлора.

Мета статті – здійснити огляд визначення сутності соціальної та грома-

дянської компетентностей учнівської молоді в державній та європейській нормативних базах; розглянути практичні інструменти педагога щодо формування в учнів соціальної та громадянської компетентностей і світогляду на основі демократичних цінностей.

Методологія та методи дослідження.

Методологічним підґрунтям дослідження є особистісно зорієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи до навчання та виховання. Для досягнення поставленої мети в статті використано низку методів науково-педагогічного дослідження: теоретичний аналіз та синтез сучасних нормативних документів і навчально-методичних матеріалів, систематизація поглядів та ідей науковців і практиків, узагальнення передового педагогічного досвіду.

Виклад основного матеріалу. На сторінках основних законодавчих та нормативно-правових документів України відображено сутнісну характеристику громадянської та соціальної компетентностей учнівської молоді. Так, стаття 12 Закону України «Про освіту» визначає, що *громадянські та соціальні компетентності* – це ті компетентності, які пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей (Про освіту: Закон України).

У Концепції «Нова українська школа» *соціальну та громадянську компетентності* окреслено як: усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі в громадському житті, у сім'ї, на роботі; уміння працювати з іншими на результат, попереджати й розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; повага до закону, дотримання прав людини й підтримка соціокультурного різноманіття (Нова українська школа, 2016).

Згідно з Концепцією розвитку громадянської освіти в Україні *громадянські компетентності* базуються на цінностях активної життєвої позиції, особистої ефективності, істини, правдивості та критичного мислення, взаємоповаги, відкритого спілкування та ефективної співпраці, прав людини та спільного захисту цих прав; принципах верховенства права, демократії й надають можливість кожному брати активну участь у житті суспільства, ефективно діяти та відчувати власну приналежність до територіальної громади та держави (Концепція розвитку громадянської освіти, 2018).

Говорячи про європейські та світові підходи до визначення громадянської компетентності, зазначимо, що 12 квітня 2016 року Рада Європи ухвалила Рамку компетентностей для культури демократії. Основою Рамки компетентностей для культури демократії є концептуальна модель із 20 компетентностей, які, своєю чергою, об'єднані в чотири категорії – цінності, ставлення, навички та вміння, знання та критичне розуміння. Це модель, яку мають засвоїти учні для конструктивної участі в культурі демократії та ефективної й мирної взаємодії з іншими (Рис. 1).

Під *громадянською компетентністю* Рада Європи розуміє інтегративну якість особистості, що дозволяє їй усвідомлено, відповідально й ефективно користуватися громадянськими правами та свободами, виконувати обов'язки громадянина, займати активну громадянську позицію, поділяти цінності демократичного суспільства, поважати різноманітність (Рамка компетентностей, 2018, с. 14).

Рада Європи сприяє формуванню культури демократії учнівської молоді через програми у сфері освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини (далі – ОДГ / ОПЛ), які ґрунтуються на цілісному підході до викладання

й навчання. Завдання педагога може бути виражене трьома принципами:

- навчання «про» демократію і права людини (допомагає учням зрозуміти їхні права і принципи демократії);
- навчання «для» демократії і прав людини (допомагає учням реалізувати

їхні права і принципи на практиці, захистити права в разі порушення);

- навчання «через» демократію і права людини (допомагає учням досягнути їхні права і принципи демократії через власний досвід) (Голлоб, Крапф, Олафсдоттір, Вайдінгер, 2018, с. 31).



Рис. 1. Рамка компетентностей для культури демократії
(Рамка компетентностей, 2018, с. 38)

Безумовно, формування соціальної та громадянської компетентностей має відбуватися через досвід, участь і самостійне навчання. Для практичної реалізації концепції ОДГ / ОПЛ необхідно застосовувати особливі форми навчання, якими педагоги повинні оволодіти достатньою мірою й уміти використовувати їх на практиці за різних обставин. Наведемо основні з них:

- форма індуктивного навчання полягає в постановці перед учнями конкретних ситуаційних завдань і проведенні на цій основі узагальнень (замість методів навчання, які починаються з конкретних понять);
- форма активного навчання – навчання через дію (а не лише через теоретичний матеріал);
- форма релевантного навчання, коли освітня діяльність зосереджується

навколо подій реального життя закладу освіти чи зовнішнього світу;

- форма співробітництва полягає в заохоченні до роботи в групах і кооперативного навчання;
- форма інтерактивного навчання – навчання через дискусії й дебати;
- форма критичного навчання полягає в розвитку в учнів самостійного мислення та вміння вести полеміку;
- форма участі – надання учням можливостей робити внесок до власного навчання, наприклад, через розвиток теми дискусії, дослідження, самостійне оцінювання рівня свої навчальних досягнень (Голлоб, Крапф, Олафсдоттір, Вайдінгер, 2018, с. 127).

Отже, від розуміння сутності громадянської та соціальної компетентностей (рівень «про»), від усвідомлення їх важливості та значущості для успішної взаємодії з іншими (рівень «для») переходимо до практики та здобуття досвіду (рівень «через»).

Пропонуємо низку вправ для згуртування учнів навколо спільних цінностей, усвідомлення власних громадянських прав та обов'язків, підвищення самооцінки дітей, розвитку позитивного мислення та впевненості, усвідомлення своїх сильних сторін, вироблення вмінь конструктивно співпрацювати, співпереживати, долати стрес тощо. Оскільки педагог Нової української школи об'єднує та виконує кілька ролей одночасно, у контексті нашого дослідження ми говоримо про педагога-модератора.

Вправа «Вузький місток»

Двоє учасників стають на проведеній на підлозі лінії обличчям один до одного на відстані близько трьох метрів. Модератор пояснює ситуацію: «Ви йдете назустріч один одному по дуже вузькому містку над водою. У центрі містка ви зустрілися, і вам треба розійтися. Місток – це лінія. Хто поставить ногу за її межами – впаде у воду. Намагайтеся розійтися на

містку так, щоб не впасти». Пари учасників підбираються випадковим чином. При великій кількості учасників може одночасно функціонувати 2–3 «містки». Це може бути смуга на підлозі тощо довжиною не менше 3-х метрів, що знаходиться на відстані не менше 1 м від найближчої стіни і предметів меблів. Краще, якщо вона буде мати ширину 5–10 см, але можна обійтися і просто лінією.

Далі модератор ініціює обговорення:

- Що відчували учасники під час виконання цієї вправи?
- Що допомагало, а що заважало успішно виконати це завдання?
- Які є способи «розійтися на вузькому містку»?

Підсумковий коментар: представлена вправа – модель конфліктної ситуації, яка передбачає демонстрацію різних стратегій поведінки учасників, як-от: конкуренція, співробітництво, компроміс, пристосування. Доцільно підвести учнів до розуміння того, що у виграші опинилися не ті, хто прагнув пройти сам, а ті, хто, перш за все, прагнув допомогти партнеру.

Вправа «Букет квітів»

Модератор роздає кожному учневі шаблон квітки (Рис. 2), у серцевині якої просить учнів написати своє ім'я.

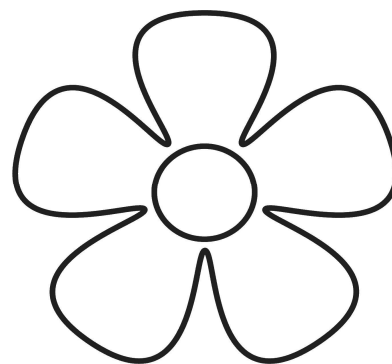


Рис. 2. Шаблон квітки

На кожній пелюстці квітки діти записують одне або два позитивних слова про те:

- що є силою мого характеру;
- що для мене важливо в житті;
- що я вмю добре робити;
- що приносить мені задоволення; що я хотів / хотіла б зробити.

Далі діти розміщують квітки на фліпчарті / ватмані, за бажанням озвучуючи написане. Потім *обов'язково* малюється стебло та листя для кожної квітки, щоб утворився букет, або ваза, тобто має бути елемент, який об'єднує квіти. Сидячи в колі, діти обмірковують і намагаються інтерпретувати зображення квітів, що, своєю чергою, сприяє розумінню символічного значення цієї вправи:

- букет утратить свою красу, якщо деяких квітів не буде (цінність суспільства: суспільство робить багато для добробуту кожного, створюючи для нього можливості та надаючи ресурси, головним з яких є інші люди);

- кожна квітка є різною та додає унікальності (підкреслюється цінність гідності особи: базовий елемент самосвідомості людини, усвідомлення своєї неповторності, необхідності цінувати себе, а також аналізувати себе з боку. Кожна людина самим фактом свого народження заслуговує на визнання суспільством її індивідуальності та переконань, що, своєю чергою, зобов'язує її з повагою ставитися до законних інтересів інших та суспільства загалом);

- водночас усі квіти є подібними, отже, одна квітка є так само важливою, як і інша (цінність рівності: усі люди мають однакові можливості для особистої реалізації) (Ідеї з організації літніх клубів, 2022, с. 11 – 12).

Підсумковий коментар: кожна людина в цьому світі унікальна та відрізняється кольором шкіри, характером, уподобаннями, здібностями, іменем та іншими ознаками. Проте є те, що нас об'єднує,

– людська гідність, тобто безумовна цінність кожної людини.

Вправа «Оплески»

Діти сідають у коло. Модератор ставить питання закритого типу, тобто відповіді будуть «так» або «ні». Діти не виголошують свою відповідь уголос. Якщо вони подумки відповідають «так» – встають, якщо «ні» – плескають у долоні.

Наводимо приклад орієнтовних питань:

- Ти сьогодні снідав(ла)?
- Ти відпочивав(ла) в Карпатах?
- Ти любиш грати в настільні ігри?
- У тебе є сестра / брат?
- У тебе є таємниця?
- Ти відвідуєш гурток / секцію?
- Твоє ім'я починається з літери, що позначає голосний звук?
- Ти любиш дощову погоду?

Далі модератор ініціює обговорення:

- як це бути частиною великої групи;
- як почувашся, якщо ти самотній(я);
- що вам удалося дізнатися один про одного.

За результатами обговорення підсумовуємо: ми всі різні як особистості – ми всі рівні у своїй людській гідності. І є те, що ми маємо зрозуміти: разом ми більше, ніж просто кожен окремо.

Вправа «Герб»

Модератор об'єднує учнів в групи по 4 особи. Кожна група отримує шаблон герба (Рис. 3). Спочатку кожна дитина працює індивідуально: обирає частинку герба, записує своє ім'я та малює символ чи символи, які демонструють її сильну сторону.

Далі кожна дитина пояснює свій символ чи символи членам своєї групи. Після цього група зображує свій спільний символ (центр герба), девіз групи (верхня стрічка) та назву своєї групи (нижня стрічка).

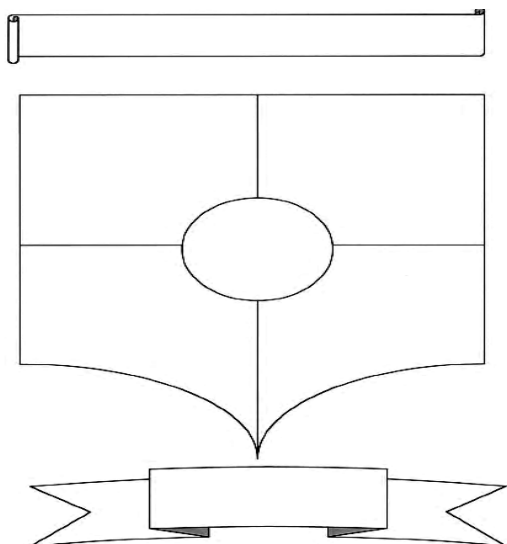


Рис. 3. Шаблон герба

Оформлені герби групи представляють за таким алгоритмом:

- Наша команда називається ...
- Я – (називає ім'я), додаю в команду ... (називає сильну сторону)
- Наш девіз ...

Паралельно з презентацією груп модератор розташовує герби, розроблені групами, на гербі спільноти класу – аркуші формату А1, на якому заздалегідь зроблені написи: девіз спільноти «Наша сила в єдності!» (верхня стрічка) та назва спільноти «Ми різні – ми рівні» (нижня стрічка).

Підсумковий коментар: створення спільноти в групі дітей потребує часу, уваги й терпіння. Беззаперечним є той факт, що індивідуальна та соціальна самоідентичності особистості – взаємопов'язані категорії, адже, лише пізнавши себе, особистість зможе визначити свою роль у певній спільноті чи колективі. Тож робота над колективним гербом сприятиме стимулюванню в дітей власного почуття гідності через розпізнавання та оцінювання своїх позитивних рис, допоможе їм познайомитися ближче, сформувані відчуття приналежності до спільноти, а

також розвинути вміння й навички ефективного спілкування. Упевнені, що по завершенні створення колективного герба діти усталяться в думці: «Ми сильні як група, тому що ми – особистості!» (Ідеї з організації літніх клубів, 2022, с. 16).

Вправа «Абетка знайомств»

Модератор розкладає аркуші паперу формату А4 з літерами абетки в довільному порядку на підлозі (за винятком літер, на які не починаються слова) та просить учнів стати в коло. Модератор ставить питання, а учасники повинні знайти якомога швидше першу літеру слова-відповіді й зайняти її (наступити ногою). Аркуші з літерами розташовуються в такий спосіб, щоб навколо кожного з них було багато місця, оскільки дуже ймовірно, що більш ніж одному учаснику буде потрібна одна й та сама літера. Умова виконання вправи: усім учасникам має вистачити місця на папері. Питання можуть бути такими:

- Як тебе звати?
- Який твій улюблений (мульт)фільм?
- Яка твоя улюблена страва?
- Який твій улюблений колір?
- Яка твоя улюблена книга?
- Яка твоя улюблена тварина?
- Яка твоя улюблена пора року?
- Який твій улюблений вид транспорту?

Вправа спрямована на усвідомлення дітьми цінності єдності та взаємопідтримки, прийняття один одного, вироблення та узгодження спільних стратегій тощо.

Вправа «Дім моєї мрії»

Модератор об'єднує учнів у дві групи. На першому етапі учні в групах працюють індивідуально: на аркуші паперу формату А4 їм потрібно намалювати «будинок своєї мрії». Потім вони показують свої картини один одному.

На другому етапі роботи модератор дає кожній групі великий аркуш, розмір

якого тільки на дві третини відповідає сукупному розмірові складених разом аркушів А4 учасників групи, на яких вони малювали свої будинки. Група повинна на цьому аркуші створити спільний «будинок своєї мрії», для цього її учасники можуть використовувати тільки свої картини або їхні елементи. Малювати нові елементи і виходити за межі отриманого аркуша не можна. А що його загальна площа менша від загальної площі індивідуальних картин, то учасникам доведеться від чого відмовитися й намагатися комбінувати елементи своїх картин за принципом колажу (для цього вони можуть скористатися лише ножицями і клеєм). Потім кожна група подає свій плакат на загальне коло.

На третьому етапі групи об'єднуються в одну і знову отримують великий аркуш паперу, розмір якого лише на дві третини відповідає загальному розмірові поданих плакатів «будинку мрії» малих груп. Група знову повинна створити на ньому загальний «будинок своєї мрії» відповідно до умов попереднього етапу.

Потім проводиться детальний аналіз справи в загальному рефлексивному колі. Спочатку учасники висловлюються з приводу того, що вони відчували в ході справи, а потім про те, чого вона їх навчила і які нові думки в них виникли після цієї справи.

У ході аналізу модератор може поставити учням такі питання:

- Як ви почувалися на першому етапі цієї справи?
- Для вас було швидше складне або приємне завдання намалювати «будинок своєї мрії»?
- Як ви почувалися на другому етапі цієї справи?
- Ви могли виділяти й розуміти потреби інших?

- Що ви подумали, коли дізналися, що буде недостатньо місця для розміщення власного будинку мрії на загальному плакаті?

- Що ви робили в ситуації цього обмеження?

- Чи враховується рівною мірою думка всіх?

- Чи були ви задоволені остаточним результатом?

Підсумковий коментар: безперечно, різноманітність розвивається у вільному суспільстві, проте жодне суспільство не може функціонувати без мінімального рівня узгодження серед своїх членів. І учнівська спільнота як мікросуспільство також. Тож задля узгодження певних позицій і інтересів слід дотримуватися установок:

- поважайте думки інших людей;
- намагайтеся поставити себе на місце інших людей;
- дайте людям шанс висловитися;
- якщо люди не можуть погодитися, потрібен механізм голосування для ухвалення рішення.

Зазначимо, що наведені приклади вправ – це активності мультидисциплінарного характеру, які завдяки компетентнісному підходу дозволяють поєднати предметні навчальні цілі із завданням виховання відповідальних та активних громадян. Задля реалізації ресурсного потенціалу вправ щодо формування громадянської та соціальної компетентностей педагогам слід створити сприятливе освітнє середовище та використовувати відповідні методи навчання, що дозволяють учням розвивати не лише знання й розуміння політичної та правової системи та інститутів, а й володіти такими навичками, як: формулювати, комунікувати й відстоювати власну думку, бути впевненими в собі, розвивати емпатію, бути готовими діяти чи утримуватися від необдуманих дій у ситуації невизначеності, співпрацювати з різними людьми, поважати себе та інших.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, процес формування активних і відповідальних громадян вимагає значної консолідації зусиль усіх педагогів, які беруть участь в освітньому процесі, тісної міжпредметної взаємодії під час реалізації сучасного змісту навчання, використання вправ для впровадження наскрізної змістової лінії «громадянська відповідальність». Сучасний педагог використовує форми й методи навчання, які сприяють опануванню вмінь критично мислити, домовлятися, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватись у багатокультурному середовищі тощо.

У контексті подальших розвідок авторський колектив має намір розробити спецкурс «Навчаємось жити в громаді» для підготовки вчителів щодо реалізації програми однойменного курсу за вибором для учнів 8–9 класів закладів загальної середньої освіти.

Література

Голлоб Р., Крапф П., Олафсдоттір О., Вайдінгер В. Навчаємо демократії: базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини для вчителів. Київ : Основа, 2018. Т. 1. 164 с.

Ідеї з організації літніх клубів для дітей в громадах з фокусом на інтеграцію дітей-ВПО: DECIDE Summer Club «Ми вдома – в Україні» / Л. Жабенко та ін. Київ, 2022. 68 с.

Концепція розвитку громадянської освіти в Україні (2018). URL: <https://cutt.ly/QXhvDoI>.

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 05.07.2022. URL: <https://cutt.ly/FWcOwJL>.

Рамка компетентностей для культури демократії. Рада Європи, 2018. Т. 1: Контекст, концепції та модель. 89 с.

References

Hollob, R., Krapf, P., Olafsdottir, O., & Vaidinher, V. (2018). Navchajemo demokratii: bazovi materialy z osvity dlia demokratychnoho hromadianstva ta osvity z prav liudyny dlia vchyteliv [Educating for Democracy: Background Materials on Democratic Citizenship and Human Rights Education for Teachers]. Vols. 1. Kyiv: Osнова [in Ukrainian].

Zhabenko, L., Hrynova, M., Drobot, M., Mykhailova, T., Skoroplias, T., Zadorozhna, Ye., & Husak, A. (Eds.). (2022). Idei z orhanizatsii litnikh klubiv dlia ditei v hromadakh z fokusom na intehratsiiu ditei-VPO: DECIDE Summer Club «My vdoma – v Ukraini» [The Ideas for Organizing Summer Clubs for Children in Communities with a Focus on the Integration of IDP Children; DECIDE Summer Club «We are at home – in Ukraine»]. Kyiv [in Ukrainian].

Kontseptsiia rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini [The Concept of Development of Civic Education in Ukraine]. (2018). Retrieved from <https://cutt.ly/QXhvDoI> [in Ukrainian].

Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity [The New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform]. (2016). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

Pro osvitu: Zakon Ukrainy [The Law of Ukraine About Education]. (2017). Retrieved from <https://cutt.ly/FWcOwJL> [in Ukrainian].

Ramka kompetentnosti dlia kultury demokratii [Reference Framework of Competences for Democratic Culture]. (2018). Rada Yevropy [in Ukrainian].

Кечик О. О., Байдик В. В., Буряк О. О.
Формування громадянської та соціальної компетентностей у шкільній освіті: інструментарій педагога

У статті визначено сутність громадянської та соціальної компетентностей згідно з основними державними й міжнародними нормативно-правовими та законодавчими документами, розглянуто концептуальні засади громадянської освіти та Рамки компетентностей для культури демократії Ради Європи як інструмента демократизації освітнього середовища. Подано модель Рамки компетентностей для культури демократії, яка репрезентує системний підхід до процесу формування й оцінювання компетентностей для культури демократії.

Названо принципи освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини. Виокремлено основні форми навчання для практичної реалізації концепції освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини.

Представлено низку вправ мультидисциплінарного характеру для формування соціальної та громадянської компетентностей у шкільній освіті з покроковим описом їх виконання та підсумковими коментарями. Пропоновані вправи слугують яскравим прикладом успішної реалізації компетентнісного підходу в шкільній освіті. Вправи покликані підготувати учнів до самостійного відповідального життя, раціонального прийняття рішень і конструктивної взаємодії в спільноті.

Ключові слова: громадянська та соціальна компетентності, демократичні цінності, культура демократії, шкільна освіта, форми навчання освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини.

Kechyk O. O., Baidyk V. V., Buriak O. O.
Formation of Civic and Social Competences in School Education: Teacher's Toolkit

The article defines the essence of civic and social competences in accordance with the main state and international regulatory and legislative documents. The article considers as well the conceptual foundations of civic education and the Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture as a tool for democratization of the educational environment. A model of the Framework of Competences for Democratic Culture, which represents a systematic approach to the process of formation and assessment of competences for the culture of democracy, has been presented.

The principles of Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education have been outlined. The main forms of education for practical implementation of the concept of Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education have been highlighted.

A number of multidisciplinary exercises for the formation of social and civic competences in school education with a step-by-step description of their implementation and summary comments has been presented. The suggested exercises serve as a clear example of the successful implementation of the competence approach in school education. The main focus of the exercises is to prepare students for an independent responsible life, rational decision-making and constructive interaction in the community.

Keywords: civic and social competences, democratic values, democratic culture, school education, teaching and learning techniques in Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



ПАРАДИГМАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

УДК 378. 011.3-051

DOI: 10.12958/2227-2747-2022-2(180)-37-46

Спіхіна Марина Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

докторантка кафедри

дошкільної та початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

м. Полтава, Україна

dewdrop@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-0199-8186>

Для цитування: Спіхіна М. А. Парадигмальні засади професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації партнерської взаємодії в початковій школі. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 2 (180). С. 37–46. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-37-46](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-37-46)

References (стандарт APA): Yepikhina, M. A. (2022). Paradyhmalni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv do realizatsii partnerskoї vzaiemodii v pochatkovii shkoli [Paradigmatic Principles of Professional Training of Future Teachers for the Implementation of Partnership Interaction in Primary School]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (180), 37–46. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-37-46](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-37-46) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Загальнові-домою є наукова позиція, суголосно якій більшість процесів у природі й суспільстві відбувається на основі певних програм, моделей, взірців, тобто парадигм (Т. Кун) (Кун, 2001). Тому пріоритетна в конкретний період розвитку суспільства парадигма певним чином задає зразок, модель сприйняття й пояснення світу, а також зумовлює методи його дослідження й модернізації. До того ж вона є властивістю соціальних систем створювати й відтворювати себе на основі певних взірців та моделей. Окреслені підходи зумовили

активне використання поняття «парадигма» в контексті певної концептуальної засади сучасної вищої освіти, а *парадигмальність* – як один з провідних принципів взаємодії людини з іншими людьми, із самою собою, зі світом загалом.

Отже, беручи до уваги зазначені наукові позиції, маємо констатувати, що стратегія освіти на кожному історичному етапі змінюється

відповідно до прийнятої системи цінностей, від логіки законів, за якими здійснюється розвиток особистості в системі освіти. Кожний суспільний період характеризується своїми завданнями, які ставляться перед системою освіти. Євроінтеграційні тенденції українського суспільства, сучасні виклики, пов'язані з військовим станом у нашій країні, об'єктивно зумовлюють людиноцентризовані й емпатійні виміри всіх ланок сучасної освіти.

Такий формат освіти загострює потребу у фахівцях, здатних комунікувати, адекватно розуміти стан людини в екстремальних ситуаціях, рефлексувати, тобто реалізовувати партнерську взаємодію з різними суб'єктами освітнього процесу. При цьому виникає потреба визначити концептуальні засади цього напряму професійної підготовки вчителів початкової школи.

Аналіз актуальних досліджень. Філософське тлумачення сутності поняття «парадигма» та парадигмального підходу представлено в працях К. Кантора, Т. Куна. Реалізацію парадигмального підходу в освіті та логіку формування сучасної освітньої парадигми репрезентовано в студіях В. Андрущенко, І. Бега, В. Кременя, С. Сисоєвої, Л. Хомич. У працях А. Вербицького проаналізовано генезу освітніх парадигм. Уважаємо суттєвим доробок Л. Ваховського щодо впровадження парадигмального підходу в дослідженнях з історії освіти й педагогічної думки. Концептуальні позиції особистісно зорієнтованої освітньої парадигми обґрунтовано в роботах Ш. Амонашвілі, І. Бега, Д. Пашенко, О. Пехоти. Сміслові та аксіологічні аспекти сучасної парадигми освіти представлено в розвідках С. Бадер, З. Карпенко, О. Матвієнко, Н. Ткачової. Сутність рефлексивної освітньої парадигми висвітлено в дослідженнях В. Желанової, І. Колесникової, М. Ліпмана. Феномен поліпарадигмальності сучасної освіти

розкрито в працях О. Вознюка, О. Дубасенюк, І. Колесникової, О. Прикота. Суттєвим у контексті нашої наукової розвідки є дослідження В. Желанової щодо парадигмальних засад контекстного навчання майбутнього вчителя початкової школи (Желанова, 2011).

Проте маємо відзначити, що при достатньо широкій розробленості різних аспектів парадигмальної методології питання, пов'язане з розглядом парадигмальних засад професійної підготовки вчителя початкової школи до партнерської взаємодії, не стало предметом окремого дослідження й потребує наукового вивчення.

Метою статті є визначення парадигмальних засад професійної підготовки майбутнього вчителя до реалізації партнерської взаємодії в початковій школі.

Методологія та методи дослідження. У процесі дослідження парадигмальних засад професійної підготовки майбутнього вчителя до реалізації партнерської взаємодії в початковій школі використано такі методи, як: аналіз (філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури, інформаційних джерел із проблеми дослідження); дефініційний аналіз (з метою визначення сутності досліджуваної категорії); синтез, порівняння, систематизація наукових джерел (для виявлення стану розробленості проблеми); узагальнення (для визначення провідної категорії дослідження).

Виклад основного матеріалу.

Етимологія поняття «парадигма» пов'язана з грецьким «*παράδειγμα*», що означає приклад, модель, взірць (Гончаренко, 1997, с. 248). До наукового обігу значене поняття ввів американський історик фізики Т. Кун. Учений виходить із уявлення про науку як про соціальний інститут, у якому діють певні соціальні групи та організації. Т. Кун тлумачив парадигму як визнані всіма науковими досягненнями, що протягом пев-

ного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх розв'язання (Кун, 2001, с. 11).

У сучасній педагогічній науці та практиці використовують поняття «педагогічна парадигма», «освітня парадигма» або «парадигма освіти», «виховна парадигма». Зауважимо, що в представленому дослідженні ґрунтовним є поняття «освітня парадигма», що розглянуто в працях Г. Кільової, І. Колесникової, М. Овчинникової, Є. Пінчука та ін. Проте нам імпонує дефініція освітньої парадигми Н. Батечко, яка визначає її як основу, ідею, підхід до проектування освітніх систем, базову модель або стратегію освіти. Саме таке тлумачення, на думку вченої, робить поняття освітньої парадигми дієвим інструментом у розвитку освітньої галузі, тим підґрунтям, на якому базуються наукові концепції, підходи та принципи функціонування системи освіти в той чи той історичний період (Батечко & Михайліченко, 2020, с. 31 – 32). Наше тлумачення *освітньої парадигми* пов'язано з її розумінням як сукупності засадничих підходів до визначення стратегії освіти, проектування освітніх систем.

Базовим поняттям дослідження є *партнерська взаємодія*. Відзначимо, що сьогодні, у період реформування сучасної системи освіти, особливої важливості набувають нові педагогічні цінності, які зумовлюють партнерські, рівноправні, педагогічно плідні взаємини між учасниками освітнього процесу. У процесі професійної діяльності педагогів НУШ партнерська позиція вчителя сприяє розвитку активності учнів, їхньому вмінню самостійно приймати рішення, а також позитивно впливає на емоційний контроль, стимулює прагнення до особистісного успіху. Отже, активне впровадження феномену партнерства в усі сфери соціального життя є актуальним, а нові завдання сучасної освіти потребують переходу на

партнерський рівень взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Партнерська взаємодія, згідно з О. Дубасенюк, становить гуманістично орієнтований педагогічний процес або особистісний контакт суб'єктів освітньо-виховного процесу, що має своїм наслідком взаємні позитивні зміни їхньої поведінки, діяльності, якостей, відносин (Дубасенюк, 2022).

На думку О. Коханової, партнерська взаємодія становить процес співучасті рівноправних партнерів у спільній та значущій для них діяльності, що має особистісно зорієнтований характер і відзначається оптимально можливою збалансованістю їхніх дій, спрямованих на визначення спільної мети та досягнення обопільного успіху (Коханова, 2011, с. 77).

Беручи до уваги позиції, зазначені вище, ми розуміємо партнерську взаємодію як систему паритетних взаємин суб'єктів освітнього процесу, яка характеризується загальними цілями, взаємною відповідальністю сторін за результат співпраці, а також особистісним прогресом кожного учасника в процесі спільної діяльності.

Отже, ми визначилися з базовими феноменами представленої статті, а саме парадигми й партнерська взаємодія. Наступним кроком нашого дослідження є розв'язання проблеми, які саме парадигми становлять методологічну основу формування партнерської взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. У розв'язанні цього питання ми базувались на науковій позиції Л. Ваховського щодо алгоритму дій при застосуванні парадигмального підходу в дослідженнях з історії освіти та педагогічної думки. Учений пропонує таку послідовність дій:

Крок 1. Аналіз філософсько-педагогічних концепцій, ідей, положень, які зумовили якісні зміни в державній освітній політиці, теорії та практиці освіти в досліджуваний період.

Крок 2. Виявлення в межах педагогічних концепцій бінарних опозицій – полярних поглядів щодо сутності освіти, критеріїв відбору змісту освіти, форм і методів освітньої діяльності.

Крок 3. Визначення впливу нових педагогічних парадигм на масову освітню практику (Ваховський, 2021, с. 77 – 79).

Відтак схарактеризуємо сутність освітніх парадигм, які, на нашу думку, є базовими в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі.

Особистісно зорієнтована парадигма освіти. Ми обираємо цю парадигму, оскільки саме вона сприяла у 80 – 90-х рр. попереднього століття зміні авторитарної когнітивної педагогіки на людиноцентровану, яка стала підґрунтям стратегії особистісно зорієнтованої освіти, спрямованої на потреби розвитку й самореалізації людини в новій соціокультурній ситуації.

У Концепції Нової української школи акцентовано увагу на впровадження особистісно зорієнтованої моделі освіти, заснованої на ідеології дитиноцентризму, що розуміється як максимальне наближення навчання й виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів (Концепція, 2016). Отже, в умовах сьогодення особистісно зорієнтована парадигма має на меті орієнтацію освітнього процесу на особистість кожного учня.

Провідні положення особистісно зорієнтованої освітньої парадигми обґрунтовано в студіях таких вітчизняних психологів і педагогів, як: І. Бех, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Курило, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.

На думку О. Савченко, особистісно зорієнтоване навчання – це організація навчання на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей учня, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого

й відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії з учителем та однолітками (Савченко, 2008, с. 626 – 627).

О. Дубасенюк тлумачить особистісно зорієнтовану освіту як цілеспрямований, планомірний, неперервний, спеціально організований педагогічний процес, спрямований на розвиток і саморозвиток учня, становлення його як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей (Дубасенюк, 2012, с. 16). Тобто метою особистісно зорієнтованої освіти є різнобічний гармонійний розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності. При цьому освіта стає освітою «для життя». Ґрунтовними цінностями такої освіти є особистісна гідність кожного, самоосвіта та самореалізація, реалізація індивідуальної стратегії освіти.

В особистісно зорієнтованій освіті пріоритетними є діалогічні форми навчання, що будуються на рівноцінності та рівнозначності викладача й студента в освітньому процесі, що є суттєвою ознакою партнерської взаємодії. Стосунки суб'єктів освітнього процесу будуються на підтримці, довірі, ставленні до студента як суб'єкта власного розвитку. При цьому викладач виконує фасилітаційні функції, і стосунки між викладачем та студентом, учителем та учнями мають партнерський характер.

Отже, у контексті ідей зазначеної парадигми ґрунтовними щодо партнерської взаємодії майбутнього вчителя з суб'єктами освітнього процесу в початковій школі є такі положення, як:

- спрямованість освіти на цілісний, різнобічний розвиток особистості студента як суб'єкта свого життя;
- реалізація стратегії освіти «для життя»;
- пріоритет діалогічних і полілогічних, командних форм і методів освіти;

- новий формат партнерських стосунків між викладачем та студентами та студентів між собою.

Смислова парадигма освіти. У сучасній вищій освіті реалізація ідей смислової парадигми освіти пов'язана з новими цінностями й смислами, які зумовлені сучасною ситуацією в Україні та світі. Концептуальні основи проблеми «сми­слу» обґрунтовано в дослідженнях Л. Виготського й О. Леонтєва. Далі ідеї відомих психологів отримали конкретизацію в концепції смислових утворень особистості (О. Асмолов, Б. Братусь, В. Вілюнас та ін.), у межах якої були обґрунтовані поняття «сми­слове утворення» (В. Вілюнас), «сми­слова установка» (О. Асмолов), «сми­слова сфера особистості» (Б. Братусь). У більш узагальненому вигляді смислова концепція особистості була обґрунтована в студіях Д. Леонтєва.

У межах упровадження ідей смислової парадигми освіти використовують поняття «сми­слова модель освіти», «про­фесійно-сми­словий потенціал особистості», «сми­сло зорієнтовані компетентності», «сми­слотехнології», «сми­слова само­регуляція», «навчальний смис­лоутворювальний контекст».

Провідна місія смислової парадигми освіти полягає в забезпеченні умов щодо реалізації механізмів професійно-особистісного смис­лоутворення. Її метою є формування значущих особистісних смислів студентів. Завдання смислової парадигми освіти: формування смис­лового ставлення до життя, розвиток смис­лового потенціалу (Заредінова, 2020, с. 104).

Пріоритетними цінностями й смис­лами означеної освітньої парадигми є особистість студента (учня), вибір життєвого та професійного шляху з урахуванням її смислових орієнтирів. При цьому ми базуємося на відомій позиції щодо зв'язку цінностей і смислів особистості, оскільки цінності є стійкими смисловими утвореннями.

На думку І. Беха, загальнолюдські цінності – це складний регулятор людської життєдіяльності, який відображає у своїй структурній організації зміст особливостей об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину в усіх її об'єктивних характеристиках. Учений наполягає на тому, що в особистісних функціях регуляції поведінки їх можна трактувати і як один із притаманних особистості шаблонів для оцінки, для усвідомленого чи неусвідомленого «виміру» допустимих за конкретних обставин зразків соціальної дії (Бех, 2006).

Цікавою, на нашу думку, є позиція О. Легун, яка виокремлює такі складники означеного поняття:

1) усвідомленість цінностей: цінності – нормативна форма життєвих орієнтацій людей, вони є суспільно значущими регуляторними формами людської діяльності як певні оцінки й стереотипи, які допомагають людині мислити й діяти в соціально-економічному середовищі, що змінюється;

2) утіленість цінностей у людському житті в різних формах – це наочні або ідеальні (духовні) цінності;

3) протилежна спрямованість цінностей, з одного боку, та їх взаємозв'язок – з іншого, як ідеалу з реальністю;

4) включення цінностей в оцінку й смис­лотворчу діяльність людини (Легун, 2010).

Отже, дефініційний аналіз поняття «цінності» дає нам підстави стверджувати, що це складний, багатокомпонентний, поліфункційний феномен, який є своєрідним орієнтиром у формуванні світогляду, духовного світу людини.

У смисловій парадигмі освіти переважають смис­ло зорієнтовані методи та форми навчання діалогічної спрямованості, що стимулюють смис­лоутворення майбутніх фахівців в освітньому процесі. Це такі, як: смис­лоактуалізувальний діалог, міжособис-

тісний діалог, полілог. Такий формат освіти сприяє формуванню взаємин викладача й студента, вчителя та учня на підставі партнерської взаємодії, паритету у визначенні цінностей і смислів суб'єктів освітнього процесу, що уможлиблює здійснення індивідуального вибору власних смисложиттєвих орієнтацій.

Таким чином, у контексті ідей смислової освітньої парадигми ґрунтовними щодо партнерської взаємодії вчителя та учнів є такі положення:

- смисло зорієнтований формат освіти, що передбачає формування смислової сфери майбутнього педагога в напрямі його життєвих смислів, смислового ставлення до суб'єктів партнерської взаємодії;
- ціннісно-смислове наповнення змісту освітнього процесу у ЗВО в напрямі формування ціннісного ставлення до менталітету українського народу, незалежності нашої країни, майбутньої професії до суб'єктів освіти;
- поширення смисло зорієнтованих форм навчання, що базуються на партнерській взаємодії викладача та студентів;
- ціннісно-смислове ставлення до студента в контексті проблем освіти, що виникли у зв'язку з військовим станом у нашій країні.

Суттєвою в контексті парадигмальних засад партнерської взаємодії є *рефлексивна парадигма освіти*, оскільки провідною тенденцією розвитку всіх ланок сучасної вітчизняної освіти є її рефлексивна орієнтація. Цю стратегічну позицію обґрунтовано в студіях І. Беха, Н. Бібік, М. Марусинець, Н. Нічкало. Рефлексивна парадигма освіти була обґрунтована й розроблена в 90-і рр. ХХ ст. професором Гарвардського університету М. Ліпманом. Провідною її тезою науковець уважав спрямованість

освіти на наукове дослідження й акцентував увагу на важливості розвитку навичок розумного мислення й поведінки, а не на накопиченні знань. Він довів, що «ціла прірва лежить між ситуацією, коли учню ставлять питання, відповідь на яке відома, і ситуацією, коли він поставлений перед питанням, відповіді на яке не має або вона досить суперечлива» (Lipman, 1991, с. 13).

Рефлексивна парадигма освіти зорієнтована на створення освітнього середовища щодо самопізнання, самоусвідомлення й самореалізації особистості, спрямованих на формування рефлексивної компетентності майбутнього фахівця, а саме її особистісних й інтелектуальних типів. Проте саме її комунікативний і кооперативний типи зумовлюють не тільки аналіз власної діяльності, а й сприйняття її іншими (реалізація зворотного зв'язку), а також ціннісно-смислове й адекватне сприйняття партнерів на основі знань щодо особистісного та міжособистісного пізнання.

Рефлексивна освітня парадигма ґрунтується на методах і формах навчання (власний рефлексивний досвід, спільний рефлексивний досвід з розподілом відповідальності, діалог рефлексій викладача та студента). При цьому стосунки викладача й здобувачів освіти узasadнюються на рівності позицій суб'єктів освітнього процесу, їх суб'єкт-суб'єктній взаємодії, співпраці, що забезпечують, з одного боку, відкритість досвіду викладача для студентів, а з іншого – доступність досвіду студентів для інших. Отже, такі стосунки викладача й студентів є партнерськими.

Відтак, найбільш суттєвими для нас є такі позиції рефлексивної освітньої парадигми:

- рефлексивна орієнтація вищої освіти, що базується на процесах самопізнання, самоусвідомлення й саморозкриття особистості майбутнього вчителя, тобто спрямована на формування рефлексивної сфери майбутнього вчителя;

- визначення й реалізація рефлексивного потенціалу навчальних дисциплін, що передбачає визначення їх певних розділів, тем, які сприяють розвитку кооперативної рефлексії (знань про рольову структуру, позиційну організацію колективної взаємодії з учнями) й комунікативної рефлексії (уявлень про внутрішній світ іншої людини та причини її вчинків);
- упровадження в освітній процес рефлексивно зорієнтованих технологій, спрямованих на формування здатності розуміти й педагогічно доцільно сприймати «іншого», «подивитись на себе його очима»;
- формування ефективної партнерської взаємодії уможлиблюють процеси самовизначення, самоусвідомлення й саморегуляції, що мають рефлексивні витoki.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, тенденції реформування вітчизняної освіти на засадах людиноцентризму, суб'єктно-діяльнісного підходу, принципів педагогіки партнерства зумовлюють необхідність зміни формату комунікації між суб'єктами освіти в напрямі гуманізації взаємин зі здобувачами освіти, формування міжособистісних стосунків, що базуються на співробітництві й взаєморозумінні. У поданому дослідженні розглядається базовий етап зазначеної проблеми, а саме: визначення її концептуальних засад, що пов'язані з новою парадигмою освіти, яка синтезує ідеї кількох освітніх парадигм. Уважаємо, що в нашому випадку такими є особистісно зорієнтована, смислова й рефлексивна парадигми освіти.

Вивчення сутності особистісно зорієнтованої, смислової та рефлексивної освітніх парадигм дало підстави з'ясувати, що вони є близькими, оскільки всі мають особистісну спрямованість. Вони, з одного боку, базуються на партнерській взаємодії, з другого – зумовлюють ефективність процесу формування партнерської взаємодії майбутніх учителів у всіх її сферах, а саме: сто-

сунках та комунікації, перцепції, інтеракції. Тому ми вважаємо доцільним ґрунтуватись у нашому дослідженні на позитивних аспектах кожної із зазначених парадигм освіти, що пов'язані з їх особистісними та ціннісно-смисловими орієнтирами, рефлексивною та емпатійною насиченістю, що є важливими детермінантами ефективної побудови партнерської взаємодії. Саме такий формат освіти є необхідним у контексті проблем вітчизняної освіти в умовах війни.

Ураховуючи усталену в науковій методології ієрархію її базових категорій, яку ми підтримуємо й поділяємо, а саме: «наукова парадигма, науковий підхід, наукові принципи», уважаємо, що подальшого дослідження потребує питання щодо наукових підходів, у яких конкретизуються розглянуті в межах поданої статті освітні парадигми.

Література

Батечко Н., Михайліченко М. Еволюція освітніх парадигм у сучасному науковому дискурсі. *Освітологія*. 2020. № 9. С. 29–37. DOI: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2020.9.4>.

Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання. Київ : Либідь, 2006. 272 с.

Ваховський Л. Ц. Особливості використання парадигмального підходу в дослідженнях з історії освіти та педагогічної думки. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 2 (177). С. 75–82. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2021-2\(177\)-75-82](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2021-2(177)-75-82).

Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.

Дубасенюк О. А. Партнерська взаємодія як базова складова комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах магістратури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2022. № 1 (349). Ч. 2. С. 15–25. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1\(349\)-2-15-25](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-15-25).

Желанова В. В. Парадигмальні основи контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2011. № 15 (226). Ч. 2. С. 262–272.

Заредінова Е. Р. Теоретичні і методичні засади формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Національна академія педагогічних наук України. Інститут проблем виховання. Київ, 2020. 566 с.

Концепція Нової Української Школи від 27.10.2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf>.

Коханова О. П. Психологічні особливості формування здатності до партнерської взаємодії майбутніх учителів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2012. 200 с.

Кун Томас. Структура наукових революцій. Київ : Port-Royal, 2001. 228 с. URL: <http://litopys.org.ua/kuhn/kuhn.htm>.

Легун О. М. Роль цінностей і ціннісних орієнтацій у розвитку особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ*. Київ, 2010. Т. XII. Ч. 4. С. 241–248.

Савченко О. Я. Особистісно орієнтоване навчання. *Енциклопедія освіти /*

гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 626–627.

Lipman M. Thinking in Education. Cambridge. *The reflective model of educational practice*. 1991. P. 7–25.

References

Batechko, N., & Mykhailichenko, M. (2020). Evoliutsiia osvitynykh paradyhm u suchasnomu naukovomu dyskursi [Evolution of Educational Paradigms in Modern Scientific Discourse]. *Osvitohiia – Educology*, 9, 29–37. DOI: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2020.9.4> [in Ukrainian].

Bekh, I. D. (2006). Vychovannia osobystosti: Skhodzhennia do dukhovnosti [Personality Education: Ascent to Spirituality]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

Vakhovskyi, L. Ts. (2021). Osoblyvosti vykorystannia paradyhmalnoho pidkhodu v doslidzhenniakh z istorii osvity ta pedahohichnoi dumky [Features of Use of Paradigmatic Approach in Research on History of Education and Pedagogical Thought]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (177), 75–82. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2021-2\(177\)-75-82](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2021-2(177)-75-82) [in Ukrainian].

Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

Dubaseniuk, O. A. (2012). Teoretyko-tekhnologichni zasady vprovadzhennia osobystisno oriientovanoho pidkhodu u profesiino-pedahohichnii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia [Theoretical and Technological Foundations of the Implementation of a Personally Oriented Approach in the Professional-pedagogical Training of the Future Teacher]. *Profesiina pedahohichna osvita: osobystisno oriientovanyi pidkhid – Professional Pedagogical Education: a Person-Oriented Approach*, (pp. 14–40). Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

Dubaseniuk, O. A. (2022). Partnerska vzaiemodiia yak bazova skladova komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv v umovakh mahistratury [Partner Interaction as a Basic Component of the Communicative Competence of Future Teachers in the Conditions of the Master's Degree]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Pedagogichni nauky – Bulletin of Luhansk National University named after Taras Shevchenko: Pedagogical Sciences*, 1(2), 15–25. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1\(349\)-2-15-25](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-15-25) [in Ukrainian].

Zhelanova, V. V. (2011). Paradyhmalni osnovy kontekstnoho navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Paradigmatic Foundations of Contextual Learning of the Future Primary School Teacher]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Pedagogichni nauky – Bulletin of Luhansk National University named after Taras Shevchenko: Pedagogical Sciences*, 15 (2), 262–272 [in Ukrainian].

Zaredynova, E. R. (2020). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia sotsiokulturnykh tsinnosti studentiv v osvithomu seredovyschi vyshchoho navchalnoho zakladu [Theoretical and Methodological Principles of the Formation of Sociocultural Values of Students in the Educational Environment of a Higher Educational Institution]. *Doctor's thesis*. Kyiv: NAPNU [in Ukrainian].

Kontsepsiia Novoi Ukrainskoi Shkoly vid 27.10.2016 [Concept of the New Ukrainian School from October 27, 2016]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf> [in Ukrainian].

Kokhanova, O. P. (2012). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia zdatnosti do partnerskoi vzaiemodii maibutnikh uchyteliv

[Psychological Features of the Formation of the Ability to Partner Interaction of Future Teachers]. *Candidate's thesis*. Kyiv: KUBG [in Ukrainian].

Kun, T. (2001). Struktura nauchnykh revoliutsyi [The Structure of Scientific Revolutions]. Kyiv: Port-Royal. Retrieved from <http://litopys.org.ua/kuhn/kuhn.htm> [in Ukrainian].

Lehun, O. M. (2010). Rol tsinnosti i tsinnisnykh oriientsii u rozvytku osobystosti. Problemy zahalnoi ta pedagogichnoi psykholohii [The Role of Values and Value Orientations in Personality Development. Problems of General and Pedagogical Psychology]. *Zbirnyk naukovykh prats instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuks NAPNU – Collection of Scientific Works of the Institute of Psychology named after H. S. Kostyuk of the NAS, XII (4)*, 241–248 [in Ukrainian].

Savchenko, O. Ya. (2008). Osobystisno oriientovane navchannia [Personally Oriented Training]. *Entsyklopediia osvity – Encyclopedia of Education*. (pp. 626–627). V. H. Kremen (Ed.). Kyiv : Yurinkom Inter [in Ukrainian].

Lipman, M. (1991). Thinking in Education. The Reflective Model of Educational Practice. Cambridge.

Єпіхіна М. А. Парадигмальні засади професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації партнерської взаємодії в початковій школі

У статті констатовано необхідність і доцільність трансформації всіх ланок освіти на партнерських засадах. Доведено, що саме партнерська взаємодія у професійній діяльності педагогів НУШ може забезпечити такий формат освіти й сунків. Ураховуючи, що пріоритетна в конкретний період розвитку суспільства парадигма певним чином задає зразок, модель сприйняття й пояснення світу, об-

ґрунтовано необхідність дослідження парадигмальних засад дослідження, що становлять його концептуальне підґрунтя.

Представлено авторську дефініцію партнерської взаємодії майбутнього вчителя як систему паритетних взаємин суб'єктів освітнього процесу, яка характеризується загальними цілями, взаємною відповідальністю сторін за результат співпраці, а також особистісним прогресом кожного учасника в процесі спільної діяльності.

Розкрито сутність особистісно зорієнтованої, смислової та рефлексивної освітніх парадигм, на яких базується сучасна професійна підготовка майбутніх учителів до партнерської взаємодії в початковій школі. Доведено, що розглянуті освітні парадигми, з одного боку, базуються на партнерській взаємодії, з іншого – зумовлюють ефективність процесу формування партнерської взаємодії в усіх її сферах, а саме: стосунках та комунікації, перцепції, інтеракції. Обґрунтовано доцільність використання в поданому дослідженні позитивних аспектів кожної із зазначених парадигм освіти, що пов'язані з їх особистісними та ціннісно-смисловими орієнтирами, рефлексивною та емпатійною насиченістю, що є важливими детермінантами ефективної побудови партнерської взаємодії.

Ключові слова: парадигма, особистісно зорієнтована, смислова, рефлексивна освітні парадигми, партнерська взаємодія, професійна підготовка майбутніх учителів.

Yepikhina M.A. Paradigmatic Principles of Professional Training of Future Teachers for the Implementation of Partnership Interaction in Primary School

The article states the necessity and expediency of transformation of all branches of education on a partnership basis. It has been proved that namely partnership interaction in professional activity of teachers of the New Ukrainian School can ensure such a format

of education and relations. Considering the paradigm prioritized in a specific period of the development of society in a certain way sets a pattern, a model of perception and explanation of the world, the need to study the paradigmatic foundations of the research, which make up its conceptual basis, has been substantiated.

The author's definition of partnership interaction of future teacher has been presented as a system of parity relations of subjects of the educational process, which is characterized by common goals, mutual responsibility of the parties for the result of cooperation, as well as personal progress of each participant in the process of joint activity.

The essence of personally oriented, meaningful, and reflective educational paradigms, on which the modern professional training of future teachers for partnership interaction in primary school is based, has been revealed. It has been proved that the presented educational paradigms, on the one hand, are based on partnership interaction, on the other hand, they determine the effectiveness of the process of forming partnership interaction in all its spheres, namely: relationships and communication, perception, interaction. The expediency of using the positive aspects of each of the mentioned educational paradigms in the presented research is justified. The aspects are related to the personal and value-meaning orientations, reflexive and empathic saturation, which are important determinants of the effective construction of partnership interaction.

Keywords: paradigm, personally oriented, meaningful, reflective educational paradigms, partnership interaction, professional training of future teachers.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



РЕАЛІЗАЦІЯ КОУЧИНГОВОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: АСПЕКТ РЕФЛЕКСІОГЕНЕЗУ

УДК 378. 011.3-051

DOI: 10.12958/2227-2747-2022-2(180)-47-58

Желанова Вікторія В'ячеславівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та
психолого-педагогічних наук
Київського університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
v.zhelanova@kubg.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0001-9467-1080>

Для цитування: Желанова В. В. Реалізація коучингового підходу в професійній підготовці майбутнього педагога: аспект рефлексіогенезу. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 2 (180). С. 47–58. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-47-58](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-47-58).

References (стандарт APA): Zhelanova, V. V. (2022). Realizatsiia kouchynhovoho pidkhodu v profesiinii pidhotovtsi maibutnoho pedahoha: aspekt refleksiogenezu [Implementation of Coaching Approach in the Professional Training of Future Teacher: Aspect of Reflexogenesis]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (180), 47–58. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-47-58](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-47-58) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Євроінтеграційні орієнтири сучасного суспільства, набуття Україною статусу кандидата на вступ до Європейського Союзу, а також виклики сьогодення, пов'язані з повномасштабною війною й введенням військового стану в нашій країні, об'єктивно детермінують розширення функційних векторів вищої освіти. Сучасний заклад вищої освіти має забезпечити не тільки якісну освіту, а й гарантувати безпеку та максимально можливий морально-психологічний комфорт здобувачам вищої освіти. Такий освітній формат посилює аксіологічні, смислові, людиноцентровані, партнерські виміри вищої

освіти, що мають рефлексивні витoki й базуються на такій наскрізній метаякості особистості викладача, як рефлексивна компетентність. Отже, сучасна стратегія освіти базується на поліпарадигмальному синтезі кількох освітніх парадигм (особистісної, смислової, аксіологічної), ідеї яких акумулюються в рефлексивній парадигмі освіти. Провідну місію рефлексивної парадигми освіти вбачаємо у створенні

певних умов щодо самопізнання, самоусвідомлення й саморозкриття особистості майбутнього педагога. Для з'ясування динамічних та трансформаційних механізмів формування рефлексивної компетентності майбутнього педагога нами було введено до наукового обігу поняття «рефлексіогенез» (Желанова, 2013). Ураховуючи, що вміння керувати своїм станом та своїми ресурсами, підвищувати особистісну ефективність, розвивати навички комунікації, допомагати іншим у визначенні й розвитку особистісного потенціалу мають рефлексивну природу та є прерогативою коучингового підходу до освіти, наша наукова гіпотеза полягає в припущенні, що впровадження коучингового підходу в процес професійного рефлексіогенезу майбутнього педагога буде дієво сприяти його ефективності

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти коучингової проблематики в міждисциплінарному вимірі достатньо широко представлено в науковій літературі. Засновником коучингового підходу прийнято вважати У. Тімоті Голві (W. Timothy Gallwey), автора книги «Внутрішня гра в теніс» (Gallwey, 1974). Сутність коучингового підходу як ефективного інструменту розвитку іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти висвітлено в студіях Ю. Дідківської. Коучинговий підхід у контексті підвищення мотивації студентів ЗВО до навчальної діяльності розкрито в працях Л. Ніколаєва, Н. Романенко. Різні аспекти коучингу в галузі менеджменту, бізнесу, психології розробляли М. Аткінсон, М. Доуней, К. Дуглас, П. Зеус, Дж. О'Коннор, А. Лейджес, Т. Леонард, Д. Пітерсон, Л. Уїтворт. Ґрунтовним щодо висвітлення сутності й особливостей процесу коучингу, а також його основних інструментів є дослідження О. Нежинської, В. Тименка. Сутність і роль коу-

чингової компетентності педагога в розкритті потенціалу суб'єкта освітнього процесу обґрунтували І. Голяд та Т. Чернова.

Технологічний контекст коучингу досліджували і зарубіжні вчені (А. Браун, Дж. Джеймсон, К. Колет), і вітчизняні науковці (Т. Борова, О. Бородієнко, Н. Горук, С. Романова). Так, Н. Горук вивчала коучинг як ефективну технологію формування самоосвітньої компетентності студентів. С. Романова репрезентувала коучинг як нову технологію в професійній освіті. О. Хмельницька дослідила коучинг як технологію підвищення ефективності освітнього процесу.

Сучасний науковий дискурс проблеми рефлексії представлений різними науковими напрямами, а саме: обґрунтування рефлексивно зорієнтованої парадигми освіти (І. Колесникова, М. Ліпман, Н. Юліна) та визначення її доцільності (Н. Бібік, М. Марусинець, О. Савченко); розробка рефлексивно-діяльнісного (А. Карпов, А. Хуторської, Г. Щедровицький), рефлексивно-гуманістичного (О. Поліщук, І. Семенов, С. Степанов), рефлексивно-контекстного (В. Желанова) наукових підходів; впливу професійної рефлексії на продуктивність педагогічної діяльності (А. Деркач, І. Семенов, С. Степанов). Отже, не зменшуючи значущості окресленого доробку щодо різних аспектів коучингової та рефлексивної проблематики, відзначимо, що в контексті проблеми поданої статті базовим є науковий напрям, у межах якого вивчення професійної рефлексії пов'язане з рефлексивною компетентністю педагога (О. Анісімов, А. Деркач, О. Поліщук, І. Ульянич) та його професійним рефлексіогенезом (авторське поняття). Проте при такій широкій розробленості реалізації коучингового підходу в освіті та проблеми педагогічної рефлексії питання, пов'язані з упровадженням

ідей коучингового підходу в процесі професійного рефлексіогенезу майбутнього педагога, залишаються дослідженими лише аспектно.

Мета статті – визначити сутність та потенціал коучингового підходу в контексті формування рефлексивної компетентності в межах професійного рефлексіогенезу майбутнього педагога.

Методологія та методи дослідження: дефініційний аналіз, парадигмальний синтез, порівняння, узагальнення наукових джерел для визначення сутності коучингового підходу до освіти та його потенціалу щодо формування рефлексивної компетентності майбутнього педагога в межах його професійного рефлексіогенезу.

Виклад основного матеріалу.

Науковий тезаурус коучингової проблематики представлений такими поняттями, як: «коуч», «коучинг», «коучинговий підхід», «педагогічний коучинг», «освітній коучинг», «коучингова компетентність», «коучингові технології» та ін. У контексті нашого дослідження базовими будемо вважати *«коучинговий підхід»*, *«коучинг»*. При цьому, урахувавши усталені позиції наукової методології щодо тлумачення підходу як засобу концептуалізації знань, що ґрунтується на певних ідеях та категоріях, які є для нього основними, у структурі коучингового підходу будемо виділяти *теоретичний (концептуальний) складник*, що зумовлює його *технологічний складник*, спрямований на практичну реалізацію певних положень цього підходу.

Представимо *концептуальний складник коучингового підходу*, що базується на понятті «коучинг». Існує досить широкий варіатив трактувань поняття «коучинг». Так, Сер Джон Уїтмор (засновник коучингу, бізнес-коуч номер один у світі) визначає коучинг як процес розкриття потенціалу людини з метою максимального підвищення її ефективності. Відомий коуч

уважає, що коучинг не вчить, а допомагає навчатися (Уїтмор, 2005). На думку Роберта Ділса, одного з фундаторів сучасного нейролінгвістичного програмування (НЛП), що працює в багатьох галузях (моделювання людської досконалості, створення комп'ютерних програм, що стосуються взаємодії людини та комп'ютера, бізнес-консультування, проведення семінарів з практичної психології), сутність коучингу полягає в тому, щоб запропонувати «засіб пересування», що дозволяє особі або групі осіб перейти з певного стану в будь-який інший бажаний стан, використовуючи найкоротший шлях. У цій подорожі треба визначити основні реальні ресурси, а також виявити та нейтралізувати можливі перешкоди (Dilts, 2006). Суголосно Т. Голві (викладач Гарвардського університету, тренер з тенісу), коучинг – це методика розкриття потенціалу особистості для максимізації власної продуктивності та ефективності (Gallwey, 1974). Схожою є позиція М. Аткинсон (учениця М. Еріксона, відома канадська бізнес-тренерка й письменниця), яка теж вважає, що коучинг здійснює позитивні зміни за рахунок внутрішнього потенціалу людей, команд, організацій (Аткинсон, 2009). А. Цивінська дає визначення коучингу як процесу підтримки розвитку й закріплення вмій за допомогою другої особи – коуча – через спостереження, постановку цілей і завдань, регулярне надання зворотного зв'язку і тренування нових моделей поведінки (Coaching, 2013).

У вітчизняній науці коучингова проблематика є відносно новою, проте вже накопичено певний досвід її розробки. Відома вітчизняна дослідниця О. Пометун вважає, що коучинг є навчальною взаємодією, яка унеможливорює неучасть студента в «колективному взаємодоповнюючому, базованому на взаємодії всіх його учасників процесі на-

вчального пізнання» (Пометун, Пироженко, 2004, с. 19).

О. Нежинська та В. Тименко (автори одного з перших вітчизняних навчальних посібників з основ коучингу) вважають, що коучинг – це сучасна технологія, яку створили для розвитку потенціалу людей і команд, задля досягнення заздалегідь узгоджених цілей та докорінної зміни моделей поведінки, що призводить до розкриття внутрішнього потенціалу особистості (Нежинська, Тименко, 2017, с. 5). Майже аналогічною є позиція Т. Борової, яка вважає коучинг технологією професійного розвитку, професійного зростання особистості, що має в пріоритеті особистість, яка самостійно приймає рішення щодо методів, форм досягнення поставленої мети та визначає ймовірні наслідки власної траєкторії розвитку тих чи тих значущих компетентностей (знань, умінь і навичок), якими необхідно оволодіти для забезпечення успіху в певній діяльності (Борова, 2007). В. Сидоренко, використовуючи поняття педагогічний коучинг, визначає його як систему «андрагогічних, акме-синергетичних принципів, прийомів», які гарантують вільний, керований розвиток внутрішнього та зовнішнього особистісного потенціалу учасників освітньої діяльності (Сидоренко, 2014, с. 2 – 3).

Відтак, узагальнюючись на позиціях зазначених зарубіжних і вітчизняних науковців та імплементуючи їх до проблеми поданої студії, маємо констатувати, що головними характерними ознаками коучингового підходу є такі:

- коучинг є зовнішньою та внутрішньою мотивацією до власного самопізнання, самоусвідомлення й самоаналізу, що є базовими рефлексивними механізмами особистості;
- провідним вектором коучингу є максимізація ефективності реалізації рефлексивного потенціалу особистості;

- суттєве функційне навантаження коучингу полягає в супроводі процесу професійного рефлексіогенезу;

- коучинг є засобом забезпечення переходу особистості та групи з формування одного типу рефлексії до іншого найбільш оптимальним шляхом при нейтралізації можливих бар'єрів;

- коучинг здійснює розвиток рефлексивної компетентності майбутнього педагога за рахунок використання внутрішніх ресурсів на основі інтелектуальної та особистісної рефлексії;

- коучинг базується на взаємодії, взаємоповазі, взаємодовірі партнерів, а також на активній реалізації механізму зворотного зв'язку в засіб кооперативної рефлексії та комунікативної рефлексії;

- практична реалізація коучингу відбувається за рахунок його технологічного складника.

Окреслені сутнісні ознаки коучингового підходу конкретизуються в певних принципах освітнього коучингу, що є авторською модифікацією загальних принципів коучингу, представлених у дослідженні О. Нежинської та В. Тименка (Нежинська, Тименко, 2017, с. 24), а саме:

- віра у внутрішні здібності студента, які є значно більшими за тих, що актуально реалізуються; віра у рефлексивний та інші потенціали здобувача освіти;

- оптимістична позиція щодо віри в наявність у кожного студента ресурсів для досягнення успіхів у процесі самопізнання й самоаналізу, а також у пізнанні й аналізі «іншого»;

- концентрація на «сильних» сторонах особистості; позитивна орієнтація освітнього середовища університету, реалізація освіти на успішних прикладах, а не на помилках;

- орієнтація не на проблему, а на її розв'язання; «суб'єкт-суб'єктний» формат стосунків у системах «викладач – студент»,

«викладач – студенти», «студент – студент» на основі взаємоприйняття, відкритості та довіри;

- опора на рефлексивно-антиципаційні механізми особистості в контексті визначення перспектив студентів на майбутнє.

Звернемося до *типів коучингу* й зауважимо, що існує і його узагальнена типологія (бізнес-коучинг, коучинг для керівників, коучинг лідерства, коучинг кар'єри, коучинг на робочому місці, коучинг спорту, коучинг освіти, сімейний коучинг, коучинг особистої ефективності), і більш деталізована класифікація типів коучингу, а саме: фрістайл-коучинг, процесуальний коучинг (за стильовими ознаками); поведінковий, коучинг розвитку, трансформаційний за (рівневими характеристиками змін); індивідуальний, груповий, командний, сімейний, корпоративний (за кількістю учасників); очний, дистанційний, змішаний (за форматом); інтенсивний, екстенсивний (за інтенсивністю впливу); розовий, періодичний, довготривалий (за періодичністю проведення); професійно-діловий, адміністративно-організаційний, особистісний, соціально-психологічний (за характером і метою розвитку); маркетинговий, кадровий, освітній, виробничий, усний, ілюстративний (за сферою використання) (Нежинська, Тименко, 2017, с. 26 – 35).

Відзначимо, що найбільш суттєвими в контексті нашого дослідження є такі типи коучингу:

- *освітній коучинг* (сферою впровадження коучингового підходу є процес професійної підготовки майбутнього педагога в закладах вищої освіти);

- *рефлексивно зорієнтований коучинг* (метою впровадження коучингового підходу є формування рефлексивної компетентності та інших рефлексивних конструктів майбутнього педагога);

- *процесуальний коучинг* (упровадження коучингового підходу пов'язане з рефлексіогенезом, що є динамічним процесом становлення рефлексивних конструктів майбутнього педагога, зокрема його рефлексивної компетентності);

- *трансформаційний коучинг розвитку* (пов'язаний з етапами рефлексіогенезу);

- *індивідуальний та командний коучинг* (залежно від конкретних освітніх ситуацій у ЗВО та типів рефлексії коуч може працювати і з командою, і окремо зі здобувачами освіти, якщо вони потребують індивідуальної підтримки);

- *інтенсивний коучинг* (спрямований на якісні зміни рефлексивних конструктів майбутнього педагога);

- *особистісно-професійний коучинг* (зумовлений трансформацією особистісної рефлексії майбутнього педагога в професійну).

Оскільки перераховані типи коучингу є певною конкретизацією освітнього коучингу, наведемо основні ідеї концепції освітнього коучингу (за Т. Боровою): «1. Розвиток людини як пріоритетний напрям в освіті. 2. Розкриття потенціалу людини для максимального його використання. 3. Допомога людині розвивати компетенції й усунути обмеження для досягнення особистісно значущих та стійких змін у професійній та особистій сферах життя. 4. Допомога людині вчитися. Коуч залучається для того, щоб у співпраці з клієнтом виробити та відокремити цілі та завдання й розробити план дій щодо досягнення цих цілей. 5. Ґрунтується на природі коучингових відносин, основою яких є плідна, активна співпраця коуча та клієнта. Ці відносини – альянс між двома рівними партнерами, що спрямований (мета якого) на досягнення потреб науково-педагогічного працівника. 6. Синтезує елементи коучингу та само-

коучингу задля прискорення бажаних та очікуваних змін у результатах професійного розвитку науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу» (Борова, 2011).

Отже, концептуальний складник коучингового підходу визначений нами суголосно відомим дефініціям коучингу, його принципам, видам та концептуальним засадам освітнього коучингу.

Далі розглянемо *технологічну компоненту* коучингового підходу відповідно до рефлексіогенезу майбутнього педагога, але попередньо розставимо певні наголоси щодо його сутності, змісту та етапів.

Зауважимо, що поняття рефлексіогенезу було обґрунтовано й розроблено в попередніх працях з метою визначення динамічного складника процесу формування *рефлексивної компетентності майбутнього педагога*. З'ясовано, що *рефлексіогенез майбутніх педагогів* є процесом поступового розвитку складників рефлексивної компетентності в напрямі їх ускладнення й поширення діапазону реалізації різних типів педагогічної рефлексії (Желанова, 2013). Тому далі є доцільним розглянути складники рефлексивної компетентності майбутнього педагога, що тлумачимо як метакомпетентність, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент є сукупністю мотивів, установок, ціннісного ставлення до рефлексивної діяльності. При цьому мотиви рефлексивної діяльності відбивають потребу майбутнього фахівця в самопізнанні та самоусвідомленні, у розумінні підстав власного мислення; установка до рефлексивної діяльності – стан схильності майбутніх педагогів до неї; ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії – вибірково емоційно-позитивну значущість для майбутнього педагога рефлексивної діяльності.

Когнітивний компонент є теоретичною базою рефлексивної компетентності, що містить рефлексивні знання, поняття й уявлення, які пов'язані із самопізнанням, самоусвідомленням, розумінням і сприйняттям особистості, взаємодії з учнями та учнів між собою, що відбивають різні типи рефлексії, а саме:

- знання підстав власного мислення та інтроспективного аналізу своєї інтелектуальної діяльності (інтелектуальна рефлексія):

- знання про рефлексію в контексті самопізнання; знання власного «Я» (особистісна рефлексія);

- знання щодо внутрішнього світу іншої людини; знання щодо детермінант поведінки інших та ставлення інших до себе (комунікативна рефлексія);

- знання щодо координації спільних дій учасників групової взаємодії (кооперативна рефлексія).

Операційно-діяльнісний компонент рефлексивної компетентності представлений рефлексивними вміннями, що є усвідомленою послідовністю дій, спрямованих на реалізацію особистісних, міжособистісних, когнітивних, діяльнісних аспектів рефлексії, що відбивають її типи, а саме:

- уміння оцінювати свої інтелектуальні якості, визначати межі свого знання (незнання), відоме від невідомого (інтелектуальна рефлексія);

- уміння аналізувати слабкі й сильні сторони своєї особистості (особистісна рефлексія);

- уміння критично оцінювати думки й дії інших, оцінювати власні дії й поведінку з позиції інших (комунікативна рефлексія);

- уміння аналізувати різні аспекти спільної діяльності, зіставляти власний доробок з досягненнями інших людей (кооперативна рефлексія).

Відтак з'ясуємо сутність процесу професійного *рефлексіогенезу майбутніх педагогів* і виокремимо певні його напрями, що відповідають поданим вище складникам рефлексивної компетентності та логіці їх формування.

Доведено, що мотиваційні аспекти рефлексивної компетентності трансформуються в напрями: мотиви, потреби в рефлексивній діяльності, рефлексивна установка, ціннісне ставлення до рефлексії.

Когнітивний та операційно-діяльнісний складники рефлексивної компетентності змінюються в напрямі розширення знань і вмінь, що відбивають особистісний, інтелектуальний типи рефлексії, – знаннями та вміннями, що пов'язані з кооперативною та комунікативною рефлексією. Тобто рефлексивний аналіз «себе» доповнюється рефлексією «інших». За спрямованістю до інтрапсихічної рефлексії додається інтерпсихічна. За часовою ознакою рефлексія розвивається від ретроспективної та ситуативної – до перспективної, що базується на антиципаційних процесах.

Отже, розглянемо реалізацію *технологічного складника коучингового підходу* відповідно до певних етапів рефлексіогенезу.

Початковий етап рефлексіогенезу збігається з першим курсом професійної підготовки у ЗВО. Цей етап освіти спрямований на формування рефлексії як базового особистісного утворення, що реалізується у зверненні студента до себе, у формуванні мотивації до рефлексивної діяльності, а також знань щодо сутності феномену рефлексії та вмінь, суголосних особистісній та інтелектуальній рефлексії. Тобто на цьому етапі пріоритет має особистісний тип рефлексії, утім вже з'являються й елементи комунікативної рефлексії. За часовою ознакою пріоритет мають ситуативна й ретроспективна рефлексія; за спрямованістю –

інтрапсихічна. Отже, безсумнівно, що основою формування рефлексивної компетентності є рефлексія «себе».

Наведемо приклади використання коучингових технік, метою яких є формування особистісної рефлексії студента. Зауважимо, що їх використання може бути доцільним і в межах аудиторних занять, і в процесі позааудиторного виконання студентами завдань рефлексивної спрямованості в супроводі методів коучингу. Так, у процесі вивчення різних педагогічних дисциплін при обговоренні проблеми особистості сучасного педагога, зокрема аспекту його професійної рефлексії, такими завданнями можуть бути:

«Мій портрет у променях сонця».

Зміст завдання: у центрі сонячного кола необхідно написати своє ім'я або намалювати (наклеїти) свій портрет, а потім написати на променях свої позитивні та негативні якості;

«Який Я».

Зміст завдання: записати у два стовпчики якості, що характеризують студентів як майбутніх педагогів, а саме: у перший стовпчик – якості, що, на вашу думку, будуть сприяти професійному зростанню та успішності майбутньої професійної діяльності; у другий – якості, що можуть перешкоджати професійному розвитку;

«Що я хочу змінити? Яким хочу стати?».

Зміст завдання: розділити аркуш паперу за вертикаллю на дві колонки. У першій колонці необхідно позначити якості, від яких ви бажаєте позбавитися, у другій – якості, яких, на вашу думку, бажано набути.

Виконання зазначених рефлексивно зорієнтованих завдань доцільно завершити використанням коучингової техніки «воронка запитань», що передбачає використання певної послідовності питань,

яка нагадує воронку, а саме: 1) загальні відкриті запитання; 2) альтернативні запитання; 3) закриті вузькі запитання. Тобто кожне наступне запитання є більш вузьким, а їх логіка вибудовується в такому напрямі: отримання загальної інформації; подальше її уточнення; узагальнення інформації; з'ясування потреб студента; ухвалення рішення; його оцінка студентом.

Доцільною на першому етапі рефлексіогенезу буде також упровадження коучингової техніки перефразування, повторення або інтерпретації, наприклад, викладач, коментуючи виконання зазначених вище завдань, може використати фразу: «Якщо я правильно зрозумів, Ви ...».

Отже, рефлексивні й коучингові техніки на цьому етапі рефлексіогенезу зорієнтовані на формування рефлексії як базового особистісного утворення.

У межах наступного етапу рефлексіогенезу (другий, третій роки професійної підготовки у ЗВО) відбувається формування педагогічної рефлексії вже як професійно-особистісної якості вчителя. Характерними ознаками цього етапу є більша усвідомленість і стійкість мотивації до рефлексивної діяльності, мотиви набувають характеру фіксованої установки; спрямованість когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів на сферу міжособистісного пізнання, при перевазі комунікативної рефлексії; реалізація прогностичної рефлексії. Відтак рефлексія на «себе в минулому» поширюється рефлексією «на інших та себе в майбутньому». Тобто на цьому етапі рефлексіогенезу відбувається формування рефлексії вже як професійної якості.

На цьому етапі професійної підготовки суттєвим у контексті рефлексіогенезу майбутнього педагога є навчальний курс «Теорія і методика розв'язання професійно-педагогічних задач», який може бути складником і обов'язкового, і

вибіркового блоку освітніх та освітньо-професійних програм. Звертаючись до тезаурусу коучингового підходу, маємо констатувати, що саме цей навчальний курс виводить студентів із «зони комфорту» й уводить їх до «зони дискомфорту», а саме: від усталених канонів семіотичної до імітаційної навчальної моделі, коли студенти вже самостійно, за підтримки викладача, аналізують певні педагогічні ситуації, визначають їх основні протиріччя, проблеми, формулюють завдання, гіпотези та проєктують варіанти їх розв'язання. Тобто створення «зони дискомфорту» є ефективним методом коучингу, що є моментом невизначеності, коли люди максимально відкриті новому. І саме цей момент є найкращою можливістю подивитися на речі по-новому, побачити різні способи вирішення проблем і, можливо, вирости в особистісному й професійному плані (Рейнольдс, 2003).

Така діяльність студентів зорієнтована на формування таких складників рефлексивної компетентності, як: знання внутрішнього світу іншої людини, детермінант її поведінки та ставлення інших до себе; уміння критично оцінювати думки й дії інших, оцінювати власні дії й поведінку з позиції інших, що є прерогативою комунікативної та кооперативної рефлексії.

Третій етап рефлексіогенезу збігається з четвертим курсом навчання у ЗВО, коли вже відбувається формування рефлексивної компетентності як професійно-особистісної якості майбутнього педагога, що характеризується ціннісним ставленням до рефлексивної діяльності, пріоритетом знань і вмінь, що відбивають вищі типи педагогічної рефлексії, які реалізуються в процесі аналізу, проєктування, моделювання, прогнозування своєї рефлексивної діяльності, а також рефлексивної діяльності інших.

Беручи до уваги зазначені позиції, вважаємо, що ефективними в межах третього етапу рефлексіогенезу з пріоритетом соціальної навчальної моделі будуть групові форми роботи, що дозволяють реалізувати весь цикл рефлексивного процесу, наприклад, технологія формування рефлексивної діяльності голландського вченого Ф. Кортхагена (Korthagen, 2005), рефлексіотехніка «рефлексивна команда» (ідея норвезького фахівця Тома Андерсона) (Томашек, 2008).

На цьому етапі рефлексіогенезу, на нашу думку, було б доцільним з'ясувати, наскільки реалізовані цілі, що ставились на першому етапі рефлексіогенезу, які нові перспективні цілі ставить здобувач освіти щодо подальшого формування й удосконалення своєї рефлексивної компетентності. Для розв'язання цього питання можливе використання техніки SMART, що становить критерії, яким мають відповідати цілі.

Відомий такий варіант запитань для визначення мети:

• **S:** «Що саме ви хотіли би мати на виході?»

• **M:** «Як можна це виміряти? Як ви дізнаєтеся, що досягли мети?»

• **A:** «Наскільки ця мета досяжна?»

• **R:** «Наскільки реально досягти цього за певний проміжок часу?»

• **T:** «За який термін ви хотіли би досягти цієї мети?» (Нежинська, Тименко, 2017, с. 64).

Відтак маємо констатувати, що рефлексивні й коучингові техніки, що використовуються на цьому етапі рефлексіогенезу, спрямовані на формування рефлексивної компетентності майбутнього педагога з пріоритетом вищих типів педагогічної рефлексії, а саме: кооперативної, комунікативної, тобто соціальної, а також інтерпсихічної, перспективної.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Доцільність упровадження ідей рефлексивної парадигми освіти в сучасну вищу освіту об'єктивно детермінована викликами сьогодення, пов'язаними посиленням її аксіологічних, смислових, людиноцентризованих вимірів, що мають рефлексивне коріння й актуалізують необхідність формування рефлексивної компетентності майбутнього педагога. Цей процес відбувається протягом всього терміну освіти в університеті й має певну логіку та етапність, що акумулюються в процесі рефлексіогенезу майбутнього педагога. Кожний етап рефлексіогенезу має свої завдання, що реалізуються в засіб використання певних методів і форм рефлексивної спрямованості та коучингових технік, що базуються на ідеях коучингового підходу.

Подальшого студіювання потребує аспект проблеми, пов'язаний з упровадженням ідей коучингового підходу в процесі формування рефлексивно детермінованих конструктивів майбутнього педагога, якими вважаємо мотиваційну, смислову та суб'єктну сфери особистості.

Література

Аткінсон М., Чоис Т. Рае. Наука и искусство коучинга: Внутренняя динамика / пер. с англ. Киев : Companion Group, 2009. 208 с.

Борова Т. А. Коучінг – новітня технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* Одеса, 2007. Вип. 7. С. 33–37.

Борова Т. А. Концепція освітнього коучингу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2011. №12. С. 12–16.

Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія : монографія. Луганськ : «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 482 с.

Нежинська О. О., Тименко В. М. Основи коучингу : навч. посіб. Київ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.

Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

Рейнольдс М. Коучинг: эмоциональная компетентность / пер. с англ. Центра поддержки корпоративного управления и бизнеса. Москва : Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003. 112 с.

Сидоренко В. В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк. 2014. № 3 (14). С. 13–19.

Томашек Н. Системный коучинг: целеориентированный подход в консультировании / пер. с нем. О. А. Шипиловой. Харьков : Гуманит. центр, 2008. 174 с.

Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. Новый стиль менеджмента, развитие людей, высокая эффективность / пер. с англ. Москва : Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. 168 с.

Coaching. Anna Cywicska, Sylwia Majewska, Kamila Pkpiak-Kowalska, Eliza Szwec. Wydanie pierwsze. Lublin, 2013. 190 p.

Dilts R. Od przewodnika do inspiratora, czyli coaching przez duże «C». Warszawa : PINLP, 2006. 444 s.

Gallwey W. Timothy. The Inner Game of Tennis. 1st. New York : Random House, 1974. 141 p.

Korthagen F. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional

growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 2005. №11 (1). P. 47–71. DOI: <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>.

References

Atkinson, M., & Choys, T. Rae. (2009). *Nauka y uskusstvo kouchynha* [The Science and Mastership of Coaching]. Kyiv: Companion Group [in Russian].

Borova, T. A. (2007). *Kouchinh – novitnia tekhnolohiia profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchoho navchalnoho zakladu* [Coaching – Modern Technology of Professional Development of Scientific-Pedagogical Worker of Higher Educational Establishment]. *Nauka i osvita. Naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdenno-ukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Science and Education. South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 7, 33–37 [in Ukrainian].

Borova, T. A. (2011). *Kontseptsiiia osvitnoho kouchynhu* [The Conception of Educational Coaching]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogy, Psychology and Medical-biological Problems of Physical Education and Sport*, 12, 12–16 [in Ukrainian].

Zhelanova, V. V. (2013). *Kontekstne navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i tekhnolohiia* [Contextual Studies of the Future Primary Teacher: Theory and Technology]. Luhansk: «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

Nezhynska, O. O., & Tymenko, V. M. (2017). *Osnovy kouchynhu* [The Basis of Coaching]. Kharkiv: TOV «DISA PLIUS» [in Ukrainian].

Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). *Suchasnyi urok: interaktyvni tekhnolohii navchannia* [Modern Lesson: Interactive Technologies of Studying]. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].

Reinolds, M. (2003). Kouchynh: emotsyonalnaia kompetentnost [Coaching: the Emotional Competence]. Moscow: The support center of corporate management and business [in Russian].

Sydorenko, V. V. (2014). Pedahohichnyi kouchynh yak innovatsiina tekhnolohiia naukovo-metodychnoho suprovodu profesiino-osobystisnoho rozvytku vchytelia v systemi pisliadyplomnoi osvity [Pedagogical Coaching as an Innovative Technology of Scientific-Methodical Support of the Professional-Personal Teacher Development in the System of Postgraduate Education]. *Naukova skarbnitsia osvity Donechchyny – The Scientific Treasury of Donechchyna*, 3 (14), 13–19 [in Ukrainian].

Tomashek, N. (2008). Sistemnyj kouching: celeorientirovannyj podhod v konsul'tirovanii [The Systemic Coaching: the Focused Approach to the Consultation]. Kharkov: Humanyt. tsentr [in Russian].

Uytmor, Dzh. (2005). Kouching vysokej jeffektivnosti. Novyj stil' menedzhmenta, razvi-tie ljudej, vysokaja jeffektivnost' [Coaching of High Effectiveness. New Style of Management, People Development, High Effectiveness]. Moscow : Mezhdunarodnaja akademija korpo-rativnogo upravlenija i biznesa [in Russian].

Cywicska, A., Majewska, S., Pkpiak-Kowalska, K., & Szwec, E. (2013). Coaching. Wydanie pierwsze. Lublin [in Polish].

Dilts, R. (2006). Od przewodnika do inspiratora, czyli coaching przez duze «С». Warszawa: PINLP [in Polish].

Gallwey, W. Timothy. (1974). The Inner Game of Tennis. 1st. New York : Random House.

Korthagen, F. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (1), 47–71. DOI: <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>.

Желанова В. В. Реалізація коучингового підходу в професійній підготовці майбутнього педагога: аспект рефлексіогенезу

У поданій статті розглянуто сутність та структуру коучингового підходу, що містить концептуальний (пов'язаний з тлумаченням феномену «коучинг», його типів та принципів) та технологічний (передбачає впровадження коучингових технік у процесі формування рефлексивної компетентності майбутнього педагога) складники.

Розкрито сутність та структуру рефлексивної компетентності майбутнього педагога, що є метакомпетентністю особистості, яка містить мотиваційно-ціннісний (сукупність мотивів, установок, ціннісного ставлення до рефлексивної діяльності); когнітивний (рефлексивні знання, поняття й уявлення) та операційно-діяльнісний (сукупність рефлексивних умінь) компоненти.

Проаналізовано логіку, напрями рефлексіогенезу як процесу поступового розвитку складників рефлексивної компетентності в напрямі їх ускладнення й поширення діапазону реалізації різних типів педагогічної рефлексії (особистісної, інтелектуальної, комунікативної, кооперативної).

Доведено, що мотиваційні аспекти рефлексивної компетентності трансформуються в напрямі: мотиви, потреби в рефлексивній діяльності, рефлексивна установка, ціннісне ставлення до рефлексії. Когнітивний та операційно-діяльнісний складники рефлексивної компетентності змінюються в напрямі розширення знань і вмінь, що відбивають особистісний, інтелектуальний типи рефлексії, – знаннями та вміннями, що пов'язані з кооперативною та комунікативною рефлексією.

Ключові слова: коучинг, коучинговий підхід, освітній коучинг, рефлексіогенез, рефлексивна компетентність.

Zhelanova V. V. Implementation of Coaching Approach in the Professional Training of Future Teacher: Aspect of Reflexogenesis

The article examines the essence and structure of the coaching approach, which contains conceptual (related to the interpretation of the «coaching» phenomenon, its types and principles) and technological (implies the introduction of coaching techniques in the process of forming reflective competence of future teacher) components.

The essence and structure of the reflexive competence of future teacher, which is the meta-competence of an individual, which contains motivational-value (a set of motives, attitudes, value attitudes towards reflective activity); cognitive (reflective knowledge, concepts and ideas) and operational-activity (a set of reflective skills) components, has been revealed.

The logic and directions of reflexiogenesis as the process of gradual development of the components of reflective competence in the direction of their complication and range expansion of implementation of pedagogical reflection various types (personal, intellectual, communicative, cooperative) have been analysed. It has been proved that the motivational aspects of reflective competence are transformed in the direction of: motives, needs for reflective activity, reflective attitude, value attitude towards reflection. The cognitive and operational components of reflective competence are changing in the direction of expanding knowledge and skills that reflect personal, intellectual types of reflection – knowledge and skills related to cooperative and communicative reflection.

Keywords: coaching, coaching approach, educational coaching, reflexiogenesis, reflective competence.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВОГО СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ТА ПАРТНЕРСТВА В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 37.064.3:378

DOI: 10.12958/2227-2747-2022-2(180)-59-69

Курило Віталій Семенович,

доктор педагогічних наук, професор,
академік Національної академії педагогічних наук України,
голова вченої ради ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна
donluga@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2471-3358>

Караман Олена Леонідівна,

доктор педагогічних наук, професор,
ректор ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна
karaman.olena.lnu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8541-9972>

Для цитування: Курило В. С., Караман О. Л. Фасилітація як метод формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладі вищої освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 2 (180). С. 59–69. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-59-69](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-59-69).

References (стандарт APA): Kurylo, V. S., & Karaman, O. L. (2022). Fasylytatsiia yak metod formuvannia spryiatlyvoho sotsialno-psykholohichnoho klimatu ta partnerstva v zakladi vyshchoi osvity [Facilitation as a Method of Forming a Favorable Socio-Psychological Climate and Partnership in a Higher Education Institution]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (180), 59–69. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-59-69](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-59-69) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Формування соціально-психологічного клімату (СПК) у закладі вищої освіти (ЗВО) є важливим показником рівня соціального розвитку й згуртованості колективу та його потенціалу в досягненні освітніх цілей. Крім того, в умовах реформування освітньої галузі

зростає актуальність взаємодії всіх учасників освітнього процесу ЗВО на засадах партнерства, а також плідної співпраці ЗВО з суб'єктами соціального середовища. Така взаємодія є підґрунтям

для пізнання кожним учасником освітнього процесу себе, бачення реалізації власних можливостей, розвитку навичок командної роботи, саморозвитку; сприяє ефективному вирішенню нагальних проблем у сфері освіти, підвищенню рівня професіоналізму.

У сучасних освітніх реаліях досить гостро постає необхідність пошуку й використання інноваційних та ефективних змісту, технологій, методик, засобів, які б сприяли покращенню соціально-психологічного клімату та партнерства у ЗВО. Останнім часом зростає кількість досліджень, що теоретично обґрунтовують та пропонують для практичного використання метод фасилітації. Крім того, у світовій спільноті все частіше відбувається перенесення акценту на організацію освітнього процесу не як трансляцію інформації, а як фасилітацію процесів осмисленого й усвідомленого навчання (Волошко, 2021). Сучасна освіта передбачає створення комфортних соціально-психологічних умов для розвитку й саморозвитку всіх учасників освітнього процесу на засадах партнерства, взаємоповаги та взаємодовіри. За таких умов фасилітатор є наставником, який створює сприятливі умови для розвитку особистості як суб'єкта освітнього процесу, допомагає їй опанувати й розвивати ключові компетентності конкурентоспроможного члена сучасного суспільства (Трухан, 2019).

Аналіз актуальних досліджень. Наразі фасилітація є одним з активних методів підготовки майбутніх фахівців різних галузей знань, який досліджується на теоретичному й практичному рівнях. У сучасних наукових працях фасилітація розглядається як механізм розвитку лідерського потенціалу (Гура, 2014; Давиденко, 2020), технологія забезпечення виборчого процесу (Михайлов, 2020), соціально-психологічний і педагогічний феномен, що дає

зможу забезпечити ефективну взаємодію учасників освітнього процесу (Близнюкова, 2018; Волкова, 2001; Гельбак, 2011; Holen, Ashwin, Maassen & Stensaker, 2021; McLaughlin & Black-Hawkins, 2004), метод тренінгової діяльності (Березка, 2018; Трамбовецька, 2017) та ін.

Аналіз зазначених вище та інших досліджень свідчить, з одного боку, про міждисциплінарність цього феномену, а з іншого – про недостатній рівень його дослідження в різних галузях знань, зокрема педагогічній, щодо використання у ЗВО як інноваційного засобу формування сприятливого СПК та партнерства серед учасників освітнього процесу.

Отже, актуальність, низка невирішених питань, а також відсутність у вітчизняній педагогічній науці обґрунтування фасилітації як методу формування сприятливого СПК та партнерства в ЗВО зумовили вибір теми цієї публікації

Мета статті – розкрити сутність фасилітації як методу формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладі вищої освіти.

Методологія та методи дослідження. У розвідці використано методи аналізу, синтезу, систематизації, порівняння, абстрагування для з'ясування змісту базових понять дослідження, розкриття сутності методу фасилітації в контексті формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладі вищої освіти. Фасилітацію як метод формування сприятливого СПК і партнерства у ЗВО розглянуто в контексті особистісно зорієнтованого, гуманістичного та інноваційного наукових підходів.

Виклад основного матеріалу.

Сучасні вимоги до системи вищої освіти в Україні вимагають поглибленого вивчення теоретико-методологічних засад проблеми використання методу фасилітації, їхню адаптацію до освітньої діяльності конкретних ЗВО.

Відповідно до етимології поняття «фасилітація» (від англ. *facilitation* – допомога, полегшення, сприяння) у сучасному освітньо-науковому просторі розглядається як організація процесу колективного розв’язання проблем у групі, коли кожний учасник групи бере участь у прийнятті рішення. При такому форматі роботи групи одна людина – фасилітатор – бере на себе командну функцію лідера, посередника в розв’язанні проблеми.

У межах досліджень освітнього процесу поняття фасилітації широко використовується в аспекті міжособистісної взаємодії (О. Галіцан, З. Курлянд (2020); А. Гельбак (2011); С. Коломійченко (2010) та ін.), коли використання методу фасилітації призводить до інтенсифікації, покращення, прискорення, внесення позитивних змін до процесів взаємодії, спілкування, взаємовпливу учасників освітнього процесу.

Розглядаючи сутність фасилітації як методу освітньої діяльності (від гр. *τέθοδος* – «шлях крізь»), учені (М. Артюшина, С. Березка, О. Близнюкова, Н. Волкова, Г. Волошко, О. Галіцан, А. Гельбак, Т. Гура, А. Давиденко, С. Коломійченко, З. Курлянд, Л. Лукашова, М. Михайлов, В. Нестеренко, Т. Рогова, Г. Трухан, С. Хілько, R. Holen та ін.) тлумачать її як систематизовану сукупність кроків, які потрібно здійснити, щоб виконати певне професійне завдання чи досягти певної мети; алгоритм дій, інструмент, який допомагає полегшити процес спільного прийняття рішення.

За думкою сучасних дослідників, застосування методу фасилітації дає можливість більш глибоко розкрити потенціал особистості, забезпечує створення оптимальних умов для саморозвитку й самореалізації, а також побудову взаємин на основі взаємопізнання, взаєморозуміння, узгодженості спільних дій та взаємовпливу між усіма учасниками. Це свого роду – вільний акт співробітництва та співтворчості.

У своїх працях Л. Лукашова доводить, що теорія фасилітації ґрунтується на низці альтернативних теорій, спрямованих на продукування високої цінності для всіх учасників освітнього процесу.

Так, *теорія обмежень* ґрунтується на положенні про те, що кожна реальна система має принаймні одне обмеження, тобто щось таке, що перешкоджає їй досягти максимального використання потенціалу і вплинути на продуктивність, а також визначає максимальну потужність. Відповідне твердження дозволило дослідниці розглядати теорію обмежень у вигляді формули:

Продуктивність = Максимальний потенціал – Обмеження.

Інша теорія – *теорія скриньки* – будується за принципом «кайдзен» і передбачає постійне систематичне поступове покращення в роботі за рахунок виявлення головної причини проблем та прийняття чітких рішень.

Методологія *теорії шести стигм* дає змогу вдосконалювати системи та усувати дефекти. Її основними поняттями є якість, стандарти якості та варіація. Відповідно до теорії шести сигм стандарти якості або задовольняються, або ні. Проміжне положення відсутнє.

Теорія майстерного мислення скерована на досягнення постійно зростаючої цінності для учасників освітнього процесу (Лукашова, 2019).

С. Хілько виділяє низку принципів використання методу фасилітації на противагу традиційним методам освітньої практики:

1. Принцип абсолютного позитивного ставлення на противагу принципу умовно позитивного ставлення. У традиційній моделі дії учасників освітнього процесу кваліфікуються як успішні тільки в тому випадку, коли вони відповідають установленим стандартам авторитетної інстанції. Метод фасилітації пе-

редбачає підтримку права на особисту позицію в рамках колективного суб'єкта.

2. Принцип установлення «порядку через хаос» на противагу принципу поступового змінення. У традиційній моделі педагогічний процес розглядається як зворотний та лінійний, а в теорії фасилітації перехід особистості на більш високий етап розвитку передбачається через «хаос», що характеризується ознаками незворотності та нелінійності.

3. Принцип невизначеності на противагу принципу повної детермінації освітнього процесу. Стиль, темп і результати групового процесу важко передбачити та спрогнозувати.

4. Принцип колективного суб'єкта як спільної групової ідентичності, взаємної залученості та розподіленої відповідальності на противагу принципу індивідуальної відповідальності суб'єкта, який претендує на повний контроль в освітньому процесі (Хілько, 2016).

А. Давиденко, досліджуючи фасилітаційний підхід у вищій освіті, розглядає його в тріаді з особистісно зорієнтованим і гуманістичним підходами, зміст яких виражається в глобальній довірі людині й актуалізує тенденцію зростання, розвитку, реалізації особистістю власного потенціалу (Давиденко, 2020).

Учені, представники різних галузей знань, виокремлюють різні види фасилітації відповідно до сфери застосування: управлінську, медичну, правову, спортивну, графічну, соціальну, педагогічну, психологічну, бізнес-фасилітацію, екофасилітацію та ін. І кожен з цих видів відіграє значну роль у процесі самореалізації, саморозвитку особистості. Щодо формування сприятливого СПК та партнерства у ЗВО, то, на нашу думку, провідними є такі види фасилітації, як соціальна, педагогічна, управлінська, психологічна й екофасилітація.

Специфіку різних видів фасилітації визначено в наукових працях сучасних учених. Зокрема, соціальна фасилітація тлумачиться як така, що спирається на підтримку особистості з боку інших, тобто як метод підвищення ефективності діяльності особистості в умовах її функціонування в присутності інших людей (Нестеренко, 2014). У педагогічній фасилітації ключовими особливостями є організація освітнього простору, залучення та сприяння розкриттю потенціалу учасників/ць та групи загалом, а також підтримка учасників/ць у реалізації їхніх освітніх цілей (Абетка неформальної освіти, фасилітації і тренерства, 2017). Управлінська фасилітація спирається на командний підхід, що дозволяє створювати такі формати, при яких учасники обмінюються своїм унікальним досвідом, об'єднують, структурують його та набувають нових унікальних знань для впровадження їх у практичну діяльність (Михайлов, 2020). Психологічна фасилітація румовлена парадоксальним контролем над процесом самореконструкції та самоорганізації відкритої динамічної системи особистості. Екофасилітація передбачає управління відкритою динамічною системою особистості з метою підтримання її в стані саморозвитку (Хілько, 2016).

Спільним у зазначених видах фасилітації є те, що метод фасилітації загалом передбачає надання необхідних ресурсів, інформації та підтримки для того, щоб учасники певного процесу могли взаємодіяти й досягти поставленої мети. У системі вищої освіти вона становить супровід групового процесу, спрямований на ефективну комунікацію, прояснення й досягнення поставлених цілей (Абетка неформальної освіти, фасилітації і тренерства, 2017); дозволяє ефективно організувати обговорення складної теми та за відносно короткий проміжок часу отри-

мати результат (Березка, 2018); активізує креативну діяльність учасників освітнього процесу, ймовірніше прогнозування та пошукове конструювання (Хілько, 2016).

Отже, фасилітація передбачає діалог, розвиток світогляду, формування навичок критичного мислення, подолання конфліктних ситуацій мирним шляхом (медіація), вирішення проблем, пов'язаних з професійним вигоранням, розвиток толерантних, екологічних відносин. Фасилітатор повинен бути готовим працювати в умовах невизначеності, коли іноді здається, що процесом управляти неможливо. За допомогою методу фасилітації формується атмосфера свободи і можливостей особистості, усі дії виконуються за власним бажанням, самостійно й без примусу. Оптимальна спільна робота колективу, партнерство та позитивні міжособистісні відносини, вміння донести свою думку та при цьому вміти вислухати й почути думку іншого – усе це є основою фасилітації, що дозволяє віднести її до навичок «soft skills».

За твердженням М. Михайлова, фасилітація є одним з найпотужніших механізмів когнітивної соціалізації, умовою й запорукою розвитку суб'єктів освітнього процесу. Фасилітацію можна розглядати як процес і як результат. Як процес фасилітація становить розробку й управління командною структурою та процесами, які допомагають команді ефективно виконувати свою роботу, мінімізуючи проблеми, які виникають під час спільної взаємодії. Вона фокусується на таких напрямках: що необхідно досягти; хто повинен бути залучений; розробка процесу, у якому бере участь група, та послідовність виконуваних завдань; організація комунікаційних процесів; досягнення відповідного рівня участі та використання ресурсів; групова енергія, рушійні сили і здібності учасників; фізичне й психологічне середовище. Як результат фасилітація дозволяє допо-

могти команді стати кращою за рахунок: підвищення якості прийнятих рішень; підвищення відповідальності щодо прийнятих рішень; значного скорочення часу реалізації рішень; покращення відносин у групі; посилення особистої задоволеності учасників групи; сприяння організаційному навчанню (Михайлов, 2020).

К. Роджерс формулює умови, за яких фасилітація стає засобом формування сприятливого СПК у колективі:

1. Справжність, щирість або конгруентність. Сприйняття своїх почуттів як цілком природних і нормальних, вміння їх виражати у формі, яка не образить і не скривдить.

2. Безумовне прийняття й позитивне ставлення до учасників освітнього процесу, упевненість у можливостях і здібностях кожного.

3. Емпатія. Основоположними для розуміння сутності фасилітації є ідеї про самоцінність особистості й притаманну їй потребу постійного вдосконалення. Рушійними силами фасилітованої взаємодії є внутрішньоособистісні протиріччя, а основними характеристиками – діалог, свобода, творчість, розвиток позитивної «Я-концепції» (Психологія діяльності та навчальний менеджмент, 2008).

Т. Рогова також обґрунтовує низку умов для ефективного використання методу фасилітації у ЗВО – організаційних, психологічних, педагогічних і методичних умов. *Організаційні умови* передбачають розділ управлінських функцій між учасниками освітнього процесу з метою створення мотивації до спілкування та спільної діяльності. *Психологічні умови* вимагають дотримання етичних норм взаємодії, які базуються на повазі один до одного і довірі, гнучкості і діалозі, толерантності; використання непрогнозованої, непередбачуваної ситуації як можливості розвитку. *Педагогічні умови* полягають у необхідності во-

лодіння якісними комунікативними навичками, готовністю до інновацій, створення творчої атмосфери. *Методичні умови* – у вмінні визначати мету й завдання спільних дій, виробляти тактику, планувати свої дії, прогнозувати можливі наслідки, узагальнювати нові ідеї, співпрацювати в команді, усвідомлено здійснювати рефлексивні дії, спрямовані на розуміння та адекватну оцінку власного «Я», діяльності та поведінки (Рогова, 2020).

За думкою А. Давиденко, найбільш значущими характеристиками фасилітації в контексті формування сприятливого СПК та партнерства у ЗВО є:

- *співпраця* всіх учасників під час взаємодії: розуміння й підтримка один одного, конструктивне вирішення конфліктних ситуацій, які можуть виникати в процесі спільної діяльності;

- *власна позиція*: право кожного на власну думку й позицію; ненав'язування власної думки іншим, уміння слухати інших;

- *індивідуальність і рівність*: кожен суб'єкт розглядається як унікальна особистість, але при цьому орієнтація на всіх учасників;

- *саморозкриття*: щире, відкрите висловлювання своїх почуттів і переживань, сприяння встановленню довірчих відносин у колективі;

- *фасилітаційна організація освітнього просторового середовища*: сприяння встановленню контактів, виконанню групових завдань, обміну думками та емоціями, посиленню зворотного зв'язку і взаєморозуміння (Давиденко, 2020).

Розглядаючи фасилітативний механізм у контексті формування сприятливого СПК та партнерства у ЗВО, розділяємо позицію М. Михайлова щодо мобілізації команди для ефективного функціонування в організації, який зазначає, що ефективна організація можлива, коли: діяль-

ність усіх підрозділів та окремих співробітників організації координується відповідно до мети і планів її досягнення; організовані людські ресурси; рішення приймають люди, які володіють інформацією; стимулюється зростання і розвиток; створюються креативні і життєздатні робочі групи; наявні горизонтальні й вертикальні комунікації, обмін інформацією, зворотний зв'язок; успішне вирішення конфліктних ситуацій відбувається на основі використання методів прийняття рішень (Михайлов, 2020).

Загалом вивчення фасилітації як методу формування сприятливого СПК та партнерства у ЗВО дає можливість побачити її роль і доцільність у забезпеченні успішної взаємодії та комунікації учасників освітнього процесу; зрозуміти, що ЗВО буде більш адаптивним, а члени колективу / команди здатними самостійно вирішувати проблеми за умови фокусування уваги на цілях та ресурсах їх досягнення. Використання методу фасилітації сприятиме зростанню активності членів колективу щодо комунікації задля партнерства, зокрема партнерства ЗВО з суб'єктами всіх рівнів системи освіти та різнопрофільними суб'єктами соціального середовища.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, під фасилітацією розуміємо таку організацію освітнього процесу, за якої стає можливим колективне розв'язання проблемних ситуацій у групі, коли кожний учасник освітнього процесу бере участь у прийнятті рішення на основі ефективної комунікації, діалогу, уміння донести свою думку, вислухати й почути думку іншого, прояснення й досягнення поставлених освітніх цілей тощо.

Оптимальним механізмом створення сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства у ЗВО є використання методу фасилітації, який тлумачимо як систематизовану сукупність кроків, ал-

горитм дій, інструмент, який допомагає полегшити процес спільного прийняття рішення, виконати певне освітнє чи професійне завдання, досягти певної мети.

Використання методу фасилітації в освітньому процесі ЗВО допомагає подоланню бар'єрів психічної напруженості в процесі комунікації, забезпечує відкритість, доступність і демократичність закладу вищої освіти, об'єднання учасників освітнього процесу на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації, співпрацю на принципах рівності й добровільності.

Ефективне застосування методу фасилітації в контексті формування сприятливого СПК та партнерства в ЗВО передбачає створення організаційних, психологічних, педагогічних і методичних умов, які забезпечують можливість успішної взаємодії і комунікації за умови, що заклад вищої освіти буде більш адаптивним, а члени колективу / команди здатні самостійно вирішувати проблеми, фокусуючи увагу на ресурсах і досягненні цілей.

Для формування сприятливого СПК та партнерства, забезпечення ефективної командної взаємодії в діяльності ЗВО потрібно враховувати інтереси всіх суб'єктів освітнього процесу, покращувати навички спільної роботи, досягати доцільного розподілу обов'язків, проводити заходи, спрямовані на згуртування колективу.

Перспективу подальших розробок щодо порушеної проблеми вбачаємо в розробці та впровадженні в освітній процес ЗВО комплексу педагогічних завдань для студентів педагогічних спеціальностей, що ґрунтуються на методі фасилітації, які дозволять поєднати в собі різні методи групової роботи, розкрити індивідуальний потенціал усіх учасників, створити сприятливий соціально-психологічний клімат для досягнення сучасних цілей освітньої діяльності.

Література

Абетка неформальної освіти, фасилітації і тренерства «ТОБТО» / ред.-упоряд. Н. Трамбовецька. Київ : Інша освіта, 2017. 53 с.

Березка С. Використання методів фасилітації у соціально-психологічному тренінгу: практичні аспекти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2018. № 4 (96). С. 318–328.

Ближнюкова О. М. Соціально-психологічні чинники фасилітації розвитку особистості підліткового віку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2018. 203 с. DOI: [https://doi.org/10.33216/monographsnu\(lale-16\)-2022-222](https://doi.org/10.33216/monographsnu(lale-16)-2022-222).

Волкова Н. П. Соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі. Київ : Академія, 2001. 460 с.

Волошко Г. Фасилітативний підхід як умова організації реверсивного навчання майбутніх педагогів. *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа: монографія* / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С. 61–82. DOI: <https://doi.org/10.24139/978-966-698-308-7/061-082>.

Галіцан О. А., Курлянд З. Н. Детермінанти підготовки майбутніх учителів до педагогічної фасилітації у професійній діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21. Т. 1. С. 170–173. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-36>.

Гельбак А. М. Концептуальне обґрунтування програми фасилітативного впливу вчителя на розвиток комунікативних навичок у підлітків. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології*

імені Г. С. Костюка НАПН України. 2011. Т. 7. Вип. 20. Ч. 1. С. 96–99.

Гура Т. В. Педагогічна фасилітація – механізм розвитку лідерського потенціалу студентів в умовах технічного університету. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2014. № 3. С. 32–44.

Давиденко А. О. Фасилітативне лідерство як шлях до подолання мовних та комунікативних бар'єрів студентів. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура : зб. наук. праць / за заг. ред. О. В. Ковтун*. Київ : НАУ, 2020. С. 68–71. URL: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/54020>.

Коломійченко С. Ю. Підготовка май-бутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах до організації фасилітаційного спілкування з учнями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2010. 24 с.

Лукашова Л. В. Теорії та моделі фасилітації підприємницької діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Міжнародні економічні відносини та світове господарство. 2019. Вип. 27. Ч. 1. С. 99–106. DOI: <https://doi.org/10.32782/2413-9971/2019-27-19>.

Михайлов М. О. Особливості запровадження організаційно-фасилітативного механізму у залученні громадян до електоральної комунікації. *Державне будівництво*. 2020. № 2. DOI: <https://doi.org/10.34213/db.20.02.05>.

Михайлов М. Роль фасилітативного механізму у забезпеченні виборчого процесу в Україні. *Аспекти публічного управління*. 2020. Т. 8. № 6. С. 30–36. DOI: <https://doi.org/10.15421/1520103>.

Нестеренко В. В. Фасилітативна підтримка студентів у процесі їхньої самореалізації і саморозвитку як суб'єктів самостійної навчальної діяльності. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 65. С. 248–254.

Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч. посіб. / М. В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін.; за заг. ред. М. В. Артюшиної. Київ : КНЕУ, 2008. 336 с.

Рогова Т. В. Фасилітація як потужний інструмент командної взаємодії в діяльності шкільних дитячих організацій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т. 1. С. 183–187. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.36>.

Трухан Г. В. Фасилітативні вміння сучасного вчителя: суть, структура, місце в системі педагогічної фасилітації. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. №47. С. 146–156. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2019.47.13>.

Хілько С. О. Особливості формування фасилітаційної позиції майбутнього психолога в системі післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. № 1. С. 83–86.

Holen R., Ashwin P., Maassen P., Stensaker B. Student partnership: exploring the dynamics in and between different conceptualizations. *Studies in Higher Education*. 2021. № 46 (12). Pp. 2726 – 2737. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1770717>.

McLaughlin C., Black-Hawkins K. A schools-university research partnership: understandings, models and complexities. *Journal of In-Service Education*. 2006. №30 (2). Pp. 265–284. DOI: <https://doi.org/10.1080/13674580400200245>.

References

- Trambovetska, N.** (Ed.). (2017). Abetka neformalnoi osvity, fasylytatsii i trenerstva «TOBTO» [Alphabet of Informal Education, Facilitation and Coaching «OB-TO»]. Kyiv : Insha osvita [in Ukrainian].
- Berezka, S.** (2018). Vykorystannia metodiv fasylytatsii u sotsialno-psykholohichnomu treninhu: praktychni aspekty [The Use of Facilitation Methods in Social-Psychological Training: Practical Aspects]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the Educational Process*, 4 (96), 318–328 [in Ukrainian].
- Blyzniukova, O. M.** (2018). Sotsialno-psykholohichni chynnyky fasylytatsii rozvytku osobystosti pidlitkovoho viku [Socio-Psychological Factors Facilitating the Development of Personality in Adolescence]. *Candidate's thesis*. Sievierodonetsk [in Ukrainian].
- Volkova, N. P.** (2001). Sotsialno-psykholohichni klimat u pedahohichnomu kolektyvi [Socio-Psychological Climate in the Teaching Staff]. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
- Voloshko, H.** (2021). Fasylytatyvnyi pidkhyd yak umova orhanizatsii reversyvnogo navchannia maibutnykh pedahohiv [Facilitation Approach as a Condition for Organizing Reversible Training of Future Teachers]. *Teorii ta tekhnolohii innovatsiinoho rozvytku profesiinnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia v konteksti kontseptsii «Nova ukrainska shkola» – Theories and Technologies of Innovative Development of Professional Training of Future Teachers in the Context of the Concept «New Ukrainian School»*, (pp. 61–82). Sumy : SumDPU imeni A. S. Makarenka. DOI: <https://doi.org/10.24139/978-966-698-308-7/061-082> [in Ukrainian].
- Halitsan, O. A., & Kurliand, Z. N.** (2020). Determinanty pidhotovky maibutnykh uchyteliv do pedahohichnoi fasylytatsii u profesiinii diialnosti. *Innovatsiina pedahohika [Determinants of Preparation of Future Teachers to Pedagogical Facilitation in the Professional Activity]*. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 21 (1), 170–173. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-36> [in Ukrainian].
- Helbak, A. M.** (2011). Kontseptualne obgruntuvannia prohramy fasylytatyvnoho vplyvu vchytelia na rozvytok komunikatyvnykh navychok u pidlitkiv [Conceptual Justification of the Program of the Teacher's Facilitative Influence on the Development of Communication Skills in Adolescents]. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Actual Problems of Psychology: Scientific Papers of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 7 (20), 96–99 [in Ukrainian].
- Hura, T. V.** (2014). Pedahohichna fasylytatsiia – mekhanizm rozvytku liderskoho potentsialu studentiv v umovakh tekhnichnoho universytetu [Pedagogical Facilitation is a Mechanism for Developing the Leadership Potential of Students in the Conditions of a Technical University]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofii, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia – Theory and Practice of Social Systems Management: Philosophy, Psychology, Pedagogy, Sociology*, 3, 32–44 [in Ukrainian].
- Davydenko, A. O.** (2020). Fasylytatyvne liderstvo yak shliakh do podolannia movnykh ta komunikatyvnykh barieriv studentiv [Facilitative Leadership as a Way to Overcome Language and Communication Barriers of Students]. *Podolannia movnykh ta komunikatyvnykh barieriv: osvita, nauka, kultura – Overcoming Language and Communication Barriers: Education, Science, Culture: coll. of science works*, (pp. 68–71). Kyiv : NAU. Retrieved from <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/54020> [in Ukrainian].

Kolomiichenko, C. Yu. (2010). Pidhotovka maibutnoho vchytelia u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh do orhanizatsii fasylytatsiinoho spilkuvannia z uchniamy [Preparation of the Future Teacher in Higher Pedagogical Educational Institutions for the Organization of Facilitating Communication with Students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

Lukashova, L. V. (2019). Teorii ta modeli fasylytatsii pidpriumnytskoi diialnosti [Theories and Models of Facilitation of Entrepreneurial Activity]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Ser.: Mizhnarodni ekonomichni vidnosyny ta svitove hospodarstvo – Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series: International Economic Relations and World Economy*, 27 (1), 99–106. DOI: <https://doi.org/10.32782/2413-9971/2019-27-19> [in Ukrainian].

Mykhailov, M. O. (2020). Osoblyvosti zaprovadzhennia orhanizatsiino-fasylytatyvnoho mekhanizmu u zaluchenni hromadian do elektoralnoi komunikatsii [Peculiarities of Introducing an Organizational and Facilitating Mechanism in the Involvement of Citizens in Electoral Communication]. *Derzhavne budivnytstvo – State Construction*, 2. DOI: <https://doi.org/10.34213/db.20.02.05> [in Ukrainian].

Mykhailov, M. (2020). Rol fasylytatyvnoho mekhanizmu u zabezpechenni vyborchoho protsesu v Ukraini [The Role of the Facilitative Mechanism in Support of the Election Process in Ukraine]. *Aspekty publichnoho upravlinnia – Public Administration Aspects*, 8 (6), 30–36. DOI: 10.15421/1520103 [in Ukrainian].

Nesterenko, V. V. (2014). Fasylytatyvna pidtrymka studentiv u protsesi yikhnoi samo-realizatsii i samorozvytku yak subiektiv samostiinoi navchalnoi diialnosti [Facilitative Support of Students in the Process of their Self-realization and Self-development as Subjects of Independent Educational Activity]. *Zbirnyk*

naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky – Collection of scientific works of Kherson State University. Pedagogical sciences, 65, 248–254 [in Ukrainian].

Artiushyna, M. V. (Ed.). (2008). Psykholohiia diialnosti ta navchalnyi menedzhment [Activity Psychology and Educational Management]. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].

Rohova, T. V. (2020). Fasylytatsiia yak potuzhnyi instrument komandnoi vzaiemodii v diialnosti shkilnykh dytiachykh orhanizatsii [Facilitation as a Powerful Tool of Team Interaction in the Activities of School Children's Organizations]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Formation of Creative Personality in Higher and Secondary Schools*, 69 (1), 183–187. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.36> [in Ukrainian].

Trukhan, H. V. (2019). Fasylytatyvni vminnia suchasnoho vchytelia: sut, struktura, mistse v systemi pedahohichnoi fasylytatsii [Facilitative Skills of a Modern Teacher: Essence, Structure, Place in the System of Pedagogical Facilitation]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and Methodology of Teaching and Upbringing*, 47, 146–156. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2019.47.13> [in Ukrainian].

Khilko, S. O. (2016). Osoblyvosti formuvannia fasylytatsiinoi pozytsii maibutnoho psykholoha v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Peculiarities of the Formation of the Facilitating Position of the Future Psychologist in the System of Postgraduate Pedagogical Education]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini – Postgraduate education in Ukraine*, 1, 83–86 [in Ukrainian].

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), 2726–2737. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1770717>.

McLaughlin, C., & Black-Hawkins, K. (2006). A schools-university research partnership: understandings, models and complexities. *Journal of In-Service Education*, 30 (2), 265–284. DOI: <https://doi.org/10.1080/13674580400200245>.

Курило В. С., Караман О. Л. Фасилітація як метод формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладі вищої освіти

У статті розкрито сутність фасилітації як методу формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладі вищої освіти.

Зазначено, що створення сприятливого соціально-психологічного клімату і партнерства в закладі вищої освіти передбачає подолання бар'єрів психічної напруженості в процесі комунікації, відкритість, доступність і демократичність закладу вищої освіти, об'єднання учасників освітнього процесу на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації, співпрацю на принципах рівності й добровільності.

Механізм застосування методу фасилітації в контексті формування сприятливого соціально-психологічного клімату і партнерства в закладі вищої освіти представлено як створення організаційних, психологічних, педагогічних і методичних умов, які забезпечують можливість успішної взаємодії і комунікації за умови адаптивності закладу вищої освіти і здатності членів колективу / команди самостійно вирішувати проблеми, фокусуючи увагу на ресурсах і досягненні цілей.

Ключові слова: фасилітація, метод фасилітації, заклад вищої освіти, колектив, команда, партнерство, соціально-психологічний клімат.

Kurylo V. S., Karaman O. L. Facilitation as a Method of Forming a Favorable Socio-Psychological Climate and Partnership in a Higher Education Institution

The article reveals the essence of facilitation as a method of forming favorable socio-psychological climate and partnership in a higher education institution.

It has been noted that the creation of favorable socio-psychological climate and partnership in a higher education institution involves overcoming barriers of mental tension in the process of communication, openness, accessibility and democracy of a higher education institution, unification of the educational process participants under appropriate conditions of labor division and active participation in its implementation, cooperation on the principles of equality and voluntariness.

The mechanism of application of the facilitation method in the context of the formation of favorable socio-psychological climate and partnership in a higher education institution is presented as the development of organizational, psychological, pedagogical and methodical conditions that ensure the possibility of successful interaction and communication, provided that a higher education institution is adaptable and that members of staff / team are independent in solving problems by focusing on resources and achieving goals.

Keywords: facilitation, facilitation method, higher education institution, staff, team, partnership, socio-psychological climate.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 378.147:004

DOI: 10.12958/2227-2747-2022-2(180)-70-81

Ткачова Наталія Олександрівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна
tkachna2015@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-1892-9200>

Ткачов Артем Сергійович,
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна
tkachas2016@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-4488-1466>

Собченко Тетяна Миколаївна,
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна
sobchenkotetyana79@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9213-5556>

Для цитування: Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Собченко Т. М. Формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів засобами педагогічних дисциплін. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 2 (180). С. 70–81. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-70-81](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-70-81)

References (стандарт APA): Tkachova, N. O., Tkachov, A. S., & Sobchenko, T. M. (2022). Formuvannia infomediinoi hramotnosti maibutnix uchyteliv zasobamy pedahohichnykh dystsyplin [Formation of Media and Information Literacy of Future Teachers by Means of Pedagogical Disciplines]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (180), 70–81. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-70-81](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-70-81) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. На сучасному етапі активного розвитку інформаційних та медійних технологій інформація перетворилася на стратегічний ресурс для подальшого розвитку суспільства, надавши його членам небачені раніше можливості доступу до її широких масивів. Водночас зауважимо, що наявна інформація має різноманітний та суперечливий характер, а це значно ускладнює роботу з нею, створює передумови для маніпулювання людською свідомістю та поведінкою, спричиняє появу численних проблем і ризиків.

У такій ситуації можливість повноцінної самореалізації членів суспільства та взагалі забезпечення їхньої персональної безпеки значною мірою зумовлено сформованістю в кожній особистості грамотності в широкому її контексті, що передбачає високий рівень обізнаності в різних галузях: інформаційній, медійній, комп'ютерній, цифровій, технологічній, кібербезпеки тощо. Своєю чергою, це вимагає організації процесу навчання здобувачів освіти в такий спосіб, щоб вони навчалися грамотно працювати з різноманітними інформаційними ресурсами, добре орієнтувалися в сучасному інформаційному й медійному просторі та були здатними дотримуватися принципово нових вимог до спілкування, діяльності й поведінки в умовах сучасних реалій. Відображенням указаних запитів суспільства стало введення в науковий обіг поняття «медійно-інформаційна грамотність» («*media and information literacy*») (MIL), що в українському освітньо-науковому просторі звичайно застосовується в скороченому вигляді як «інфомедійна грамотність».

Відзначимо, що цю дефініцію було вперше використано в документах ЮНЕСКО, причому її поява засвідчила важливу віху у вивченні процесів форму-

вання в молоді інформаційної грамотності й медійної грамотності, які раніше досліджувалися як автономні феномени. Так, принципи медіаграмотності було сформульовано в Грюнвальдській декларації ЮНЕСКО (1982 р.), де наголошено на необхідності здійснення медіаосвіти, а також визначено роль педагогів, батьків та фахівців у галузі СМІ в підвищенні її якості, зокрема вони мали чітко усвідомити власну відповідальність за формування в дітей та молоді медійної грамотності та зробити свій вагомий внесок у реалізацію цього процесу (*Grunwald declaration on media education, 1982*).

У 2005 р. в Олександрійській декларації ЮНЕСКО було сформульовано важливі теоретичні положення про суть інформаційної грамотності, основою якої є вміння людей чітко виявляти власні інформаційні потреби, ставити відповідні питання й шукати відповіді на них, відбирати, оцінювати та переробляти різного виду інформацію. Зауважимо, що в указаному документі основними категоріями сучасного інформаційного суспільства й одночасно його своєрідними «маяками» визначено поняття «інформаційна грамотність» та «освіта протягом усього життя». Перше з цих понять було визначено як «засіб забезпечення можливості для людей ефективно знаходити, оцінювати, використовувати та створювати інформацію в усіх сферах життя для досягнення особистих, громадських, професійних та освітніх цілей» (*Beacons of the Information Society, 2005*).

У зв'язку з наявністю тісного зв'язку між медіаграмотністю та інформаційною грамотністю у 2007 р. ЮНЕСКО було прийнято рішення про доцільність об'єднання цих двох термінів в одне поняття. Поступово дефініцію «*media and information literacy*» почали використовувати не тільки в англійській,

але й у відповідному перекладі в українськомовній науковій літературі.

Як констатовано в сучасній науковій думці, сьогодні інфомедійна грамотність набула для людей статусу життєво необхідної «м'якої навички», від сформованості якої значної мірою залежить успішність їхньої життєдіяльності в інформаційному суспільстві, здатність до самовизначення й розвитку. У світлі цього проблема набуває особливої актуальності.

Аналіз актуальних досліджень. Інфомедійна грамотність як науковий феномен знаходиться в останні роки в центрі уваги багатьох учених. Так, загальнотеоретичні засади формування інфомедійної грамотності в членів суспільства, розкриття її зв'язку з поняттями медійної грамотності та інформаційної грамотності репрезентовано в наукових працях В. Бикова, М. Жалдака, М. Осюхіної, О. Семенов, О. Черноус та ін.

Шляхи формування інфомедійної грамотності в здобувачів середньої та вищої освіти обґрунтовано в наукових доробках О. Горо-децької, Н. Грони, М. Друшляк, В. Іванова, М. Коропатника, О. Кучерук, Н. Пономаренко та ін.

Можливості медіаосвіти у формуванні вказаного виду грамотності в молоді розкрито в дослідженнях Є. Архіпової, Д. Бачинського, О. Волошенюк, Л. Кульчинської, Л. Найдьоновой, Г. Онкович, І. Смекаліна та ін.

Аналіз вітчизняного й закордонного досвіду формування інфомедійної грамотності в дітей та молоді представлено в публікаціях таких учених, як У. Вагнер, Г. Головченко, Н. Дашенко, С. Енрікес, М. Куропатник, Дж. Рогодо, К. Тайнер, Б. Шорб, Ю. Ярославцева та ін. Питання забезпечення інформаційної безпеки здобувачів освіти розкрито в наукових працях С. Доценко, М. Коваль, Н. Ничкало, Т. Ткачука та ін.

Наукові доробки вказаних учених стали вагомим внеском у дослідження проблеми інфомедійної грамотності членів суспільства. Ученими переконливо доведено, що в сучасному інформаційному суспільстві, підґрунтя якого становлять виробництво і споживання інформації, інфомедійну грамотність особистості слід розвивати ще зі шкільної лави. Це дозволить, з одного боку, забезпечити підготовку дитини до активної й успішної життєдіяльності в динамічно змінному інформаційному суспільстві в дорослому віці, а з іншого – допомогти їй уникнути багатьох сучасних загроз незахищеного інформаційного простору. Необхідною передумовою успішності процесу формування інфомедійної грамотності учнів є сформованість цієї грамотності в самих шкільних педагогів. Проте результати аналізу наукової літератури та власного досвіду викладацької діяльності засвідчують недостатній рівень теоретичної та практичної розробленості зазначеної проблеми, що зумовило вибір теми публікації.

Мета статті – визначити сутність інфомедійної грамотності майбутніх учителів та репрезентувати авторський досвід її формування в педагогічному університеті.

Методологія та методи дослідження. Концептуальну основу дослідження становлять положення системного, компетентнісного, інформаційного, герменевтичного й ресурсного методологічних підходів, а також теоретичні положення науковців (Н. Грона, М. Друшляк, О. Семенов, О. Семеніхіна та ін.) про необхідність формування інфомедійної грамотності молоді, що є необхідною передумовою успішності їхньої життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

У процесі здійснення наукового пошуку використано такі методи: теоретичні – аналіз, систематизація, інтерпре-

тація сучасної наукової літератури й нормативних документів для визначення теоретичних засад дослідження, з'ясування сучасного стану розробленості порушеної проблеми, визначення авторської позиції щодо неї; синтез, узагальнення для обґрунтування теоретичних положень та формулювання висновків за результатами наукової розвідки; емпіричні – психолого-педагогічне спостереження, інтерв'ювання, анкетування, експертне оцінювання для виявлення динаміки в рівнях сформованості інфомедійної грамотності здобувачів вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу.

Вивчення порушеної проблеми передбачає чітке визначення самого поняття «інфомедійна грамотність». Так, у 2011 р. у розробленій під егідою ЮНЕСКО програми навчання педагогів з формування цієї грамотності в учнів було запропоновано сучасне розуміння поняття «інфомедійна грамотність» як результату системної інтеграції феноменів медіаграмотності та інформаційної грамотності». Як зазначено в цьому документі, інформаційна грамотність суб'єкта засвідчує сформованість у нього здатності обирати, оцінювати, використовувати й поширювати представлену в різних формах інформацію. Медійна грамотність акцентує увагу на спроможності особистості розуміти функції сучасних медіа, здійснювати ефективну взаємодію з ними в інтересах власного самовираження й самореалізації. На підставі викладеного було визначено, що інфомедійна грамотність – це комбінований набір компетентностей (знань, навичок і відносин), необхідних сучасним членам суспільства для життя й роботи, зокрема для ефективного й безпечного використання медіа, усвідомленого вибору та розуміння характеру медіаконтенту (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, Cheung, 2011).

Як встановлено в дослідженні, феномен інфомедійної грамотності традиційно знаходиться в центрі уваги IFLA (International Federation of Library Associations – Міжнародна федерація бібліотечних асоціацій та установ), яка сьогодні є достатньо авторитетною організацією, об'єднуючи у своїх рядах більше 1700 членів з понад 150 країн світу. Як зазначено в підготовлених цією організацією документах, інфомедійна грамотність – це комплексна якість людини, що інтегрує сукупність знань, ставлень та навичок, необхідних для пошуку в різних життєвих ситуаціях відповідей на такі питання: Що треба знати? Коли й яка саме інформація потрібна людині? Де й як можна отримати цю інформацію? Як її критично оцінювати та систематизувати? Як знайдену інформацію можна використовувати на практиці з дотриманням норм моралі? У світлі викладеного визначено, що інфомедійну грамотність можна також тлумачити як здатність людини своєчасно виявляти, коли їй потрібна певна інформація, як і де її знайти, як оцінювати й ефективно використовувати на практиці (IFLA Media and Information Literacy Recommendations, 2011).

У вітчизняній науковій літературі під поняттям «інфомедійна грамотність» розуміють:

- уміння людини на основі прояву критичного мислення правильно сприймати та створювати медіапродукти, спираючись на аналіз й оцінку опрацьованих медіатекстів відповідно до контексту функціонування медіа, а також використаних кодових і репрезентаційних систем (Курмишева, 2021, с. 316; Турко, 2021, с. 384);
- синтез і результат засвоєння основних освітніх компонентів, що забезпечують формування в суб'єктів навчання навичок працювати з різними видами ін-

формації та використовувати різноманітні види медіа в освітньому процесі та взагалі для задоволення індивідуальних потреб особистості (Слижук, 2022, с. 194);

- особистісне утворення, що інтегрує такі компоненти: медіаграмотність, інформаційну грамотність, соціальну толерантність, критичне мислення, інноваційність, візуальну грамотність, креативність, цифрову безпеку, фактчекінг, а також стійкість людини щодо впливу медіа на її емоції (Кучерук, 2020, с. 10);

- комплексний результат формування навичок аналізу інформації й розвитку критичного мислення індивіда щодо сприйняття медіатекстів, що забезпечують його самостійність і незалежність від наявних стереотипів, дозволяють протистояти маніпулятивному впливу медіа на свідомість, а також зберегти спроможність у будь-якій ситуації залишатися високоморальною, духовною й культурною особистістю (Городецька, 2019, с. 420).

У науковій літературі також відзначено, що інфомедійну грамотність можна сприймати як ключову компетентність, яка проявляється насамперед у сукупності таких ознаках критичного мислення:

- допитливість та прагнення робити висновки про певний об'єкт тільки на основі збору всіх важливих даних про нього та їх глибокого аналізу;

- постійне занурення в процес дослідження, здійснення всіх дій тільки на основі результатів аналізу й оцінки отриманої інформації;

- базове скептичне ставлення до будь-якої нової інформації, відсутність довіри до інформації без наведення відповідних доказів її істинності;

- цінування переконливих аргументів, здатність розрізняти об'єктивні факти й особисті думки автора тексту чи промови;

- демонстрація гнучкості й неупередженості у своїх судженнях, готовність

змінити свої висновки щодо обраного об'єкта в разі появи інших фактичних даних (Водолазська, Курмишева, Устименко, 2021, с. 5).

За висновками О. Семеног, інфомедійна грамотність людини включає такі складники:

- сформоване критичне мислення (спроможність критично оцінювати медіаконтекст і виявляти його маніпулятивний підтекст; аналізувати й оцінювати медійні повідомлення, відрізнити об'єктивні факти від суб'єктивних суджень, виявляти фейки);

- навички дотримання норм інформаційної етики, толерантність (уміння ставити запитання, етично спілкуватися, пояснювати лексеми, наведені в токсичних масмедіа);

- інфомедійні вміння (уміння тлумачити текст інтерв'ю, репортажу чи промови; працювати з наведеними фактами й аргументами; аналізувати представлені фото, інфографіку, постери; аргументовано пояснювати власне бачення сприйнятої інформації; створювати медіатексти різних жанрів з дотриманням таких важливих комунікативних якостей мовлення, як логічність, точність і коректність (Семеног, 2021, с. 334).

З урахуванням різних поглядів учених у дослідженні визначено: **інфомедійна грамотність** – це особистісне утворення, що інтегрує сукупність знань, умінь, навичок, установок, необхідних людині для забезпечення оперативного доступу до потрібних інформаційних ресурсів, здійснення аналізу, критичного оцінювання, інтерпретування, використання, поширення та створення інформації й медійних продуктів з використанням сучасних засобів та інструментів, даючи людині змогу виступати в ролі споживача та творця інформаційних повідомлень. Сформованість у членів суспільства

інфомедійної грамотності дозволяє їм максимально повно використовувати можливості сучасних інформаційно-комунікативних, цифрових та медійних технологій, забезпечувати власну інформаційну безпеку та мінімізувати негативні наслідки технологізації всіх сфер життя.

Вірогідно, що питання формування в здобувачів вищої педагогічної освіти інфомедійної грамотності набуває сьогодні особливої актуальності, адже вони в майбутньому мають забезпечувати не тільки засвоєння учнями змісту шкільної освіти, але й їхнє становлення як інформаційно й медійно грамотних особистостей та як гідних громадян. У процесі наукового пошуку визначено, що інфомедійна грамотність майбутніх учителів включає:

- усвідомлені інформаційні й медійні потреби, прагнення до їх реалізації;
- знання про інформацію, сучасні інформаційно-комунікативні й цифрові технології, масмедіа та кіберпростір;
- уміння обирати, критично аналізувати й інтерпретувати різного виду інформаційні та медійні ресурси;
- уміння працювати в електронному середовищі, використовувати інформаційно-комунікативні й цифрові технології в роботі з комп'ютером, гаджетами, девайсами та іншими сучасними технічними пристроями;
- навички захисту персональної інформації, здійснення безпечної поведінки в комунікації з іншими людьми та протидії стереотипам, дискримінації людей за будь-якою ознакою, уникнення шкідливих контактів, зокрема у віртуальному просторі;
- уміння обирати, аналізувати та створювати різного виду текстові, візуальні та іншого виду інформаційні джерела, а також медіапродукти;
- уміння ідентифікувати прояви пропаганди й маніпуляції (боти, фейки,

тролі, токсичний медіаконтекст) та протидіяти їм, застосовувати технології фактчекінгу, демонструвати стійкість до негативних впливів з боку медіа;

- уміння бути активним комунікатором і громадянином на основі соціально корисного використання інформаційних та медійних ресурсів;
- професійно-педагогічні вміння, необхідні вчителю для формування інфомедійної грамотності школярів.

З урахуванням викладеного вище в процесі викладання педагогічних дисциплін у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди значну увагу авторів статті приділено формуванню інфомедійної грамотності майбутніх учителів. Проведена експериментальна робота з цієї проблеми охоплювала вивчення ними таких навчальних дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Педагогіка» (включає 4 модулі: «Інноваційна педагогіка», «Кібербезпека», «Медіаосвіта», «Академічна доброчесність»), а також позааудиторну навчально-пізнавальну роботу здобувачів вищої педагогічної освіти.

Так, для формування в майбутніх учителів знань, що входять до складу інфомедійної культури, на різного типу лекціях (проблемні лекції, лекції-візуалізації, бінарні лекції, лекції-конференції тощо) з указаних дисциплін докладно висвітлювалися суть та склад цього феномену. Крім того, на семінарських та практичних заняттях учасники освітнього процесу робили доповіді з мультимедійними презентаціями на відповідні теми: «Інфомедійна грамотність як важливий складник професійної компетентності вчителя», «Інформаційна та медійна етика», «Права й обов'язки людини в сучасному інформаційному й медійному просторах» тощо.

У процесі формування в освітян указаних знань широко застосовувалися методи проблемного й інтерактивного навчання, наприклад, учасників освітнього процесу залучали до участі в мозкових штурмах та дискусіях типу «buzz-group» у форматі онлайн, вебквестах, вебінарах («Медіаграмотність: соціальні мережі в розвитку і саморозвитку вчителя», «Основні принципи медіаграмотності – важливої компетентності сучасного вчителя»), а також до вивчення онлайн-курсів («Медіаграмотність для освітян», «Академічна доброчесність» тощо). Здобувачі вищої педагогічної освіти також самостійно опрацьовували представлені в мережі «Інтернет» матеріали з окресленої проблеми, наприклад інформацію, представлену в:

- циклі мультфільмів «Чому медіа грамотність важлива» (<https://www.youtube.com/watch?v=GIn4GXkqKps>),

- мультфільмах «Як тобою маніюють?» (https://www.youtube.com/watch?v=M0q4_qXdCQk) і «Безпека в Інтернеті» (<https://www.youtube.com/watch?v=K3igjW4wU1kЮ>),

- навчальних відеофільмах «Як перевіряти інформацію? Покрокова інструкція» (<https://www.youtube.com/watch?v=4dS275ZIY7k>), «Як протидіяти маніюльцїї?» (<https://www.youtube.com/watch?v=vrKYfOQYAgw>),

- просвітницьких відеороликах, наведених на ютуб-каналі «Ти Медіа» (<https://www.youtube.com/channel/UCyIUFM8ZifNFQoHUKck4Hw>).

Своїми враженнями від перегляду зазначених матеріалів учасники освітнього процесу могли ділитися на віртуальній стіні, створеній у мультимедійній ресурсній системі Padlet. У роботі зі здобувачами в нагоді також стали матеріали, пред-

ставлені на порталі «Медіаосвіта і медіаграмотність» (<http://medialiteracy.org.ua/pro-proekt/istoriya-proektu>), створеного у 2013 р. на базі онлайн-бібліотеки з медіаосвіти Міжнародного благодійного фонду «Академія української преси».

Для забезпечення оволодіння вміннями та навичками, що входять до складу інфомедійної компетентності, майбутні вчителі залучалися до виконання спеціальних проблемних завдань та інтерактивних вправ, участі в онлайн-тренінгах, вікторинах, майстер-класах, іграх тощо, наприклад, високий педагогічний ефект мали для студентів наведені в мережі «Інтернет» ігри з медіаграмотності «Медіазнайко» (<https://medialiteracy.org.ua/onlajn-gramediaznajko>), «Пригода Літератуса» (<https://media.am/literatus/#uk>) тощо.

Учасники освітнього процесу також працювали з мультимедійним онлайн-посібником «МедіаДрайвер», що містить не тільки важливу інформацію масмедіа, але й відео, інфографіку, мультфільми, онлайн-тести в ігровій формі та іншу важливу інформацію. Зокрема опрацювання змісту цього посібника допомагає людині навчитися виявляти фейки й медіаконтент маніюльцїїного характеру, а головне – протистояти їх негативному впливу. Указаний посібник узагалі розрахований на школярів підліткового віку, проте він є корисним і для майбутніх педагогів, які зможуть у подальшому використовувати наведену в ньому теоретичну інформацію та практичні вправи у своїй професійній діяльності.

Відзначимо, що учасники не тільки виконували рекомендації викладачів під час виконання того чи того завдання, але й брали участь у самостійному створенні медіаконтенту, вікторин, кросвордів, поповненні банку відеоматеріалів з окресленої проблеми. Деякі з цих матеріалів наведено в авторських публікаціях (Ткачова, Ткачов, Щєбликіна, 2020; Sobhenko,

Dotsenko, Tkachova, 2021). Накопичені дидактичні матеріали майбутні вчителі зможуть у подальшому застосовувати у своїй педагогічній діяльності.

З метою отримання об'єктивних даних про поточний стан сформованості інфомедійної грамотності майбутніх учителів застосовувалися такі діагностичні методи, як психолого-педагогічне спостереження, інтерв'ювання, анкетування, експертне оцінювання тощо. Як засвідчив аналіз отриманих результатів дослідження, проведена авторами статті системна робота забезпечила підвищення рівня сформованості інфомедійної грамотності майбутніх учителів. Це зумовлює доцільність її подальшого проведення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Під час проведення наукового пошуку доведено, що формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів є актуальною проблемою сьогодення. Як засвідчив аналіз наукової літератури, саме поняття «інфомедійна грамотність» учені трактують неоднозначно, що зумовило необхідність визначення авторської позиції щодо розкриття суті та складу цього феномену.

Для забезпечення ефективного формування інфомедійної грамотності здобувачів вищої педагогічної освіти необхідно розробити й реалізувати на практиці теоретично обґрунтовану педагогічну систему, спрямовану на розв'язання порушеної проблеми. У цьому плані в нагоді можуть стати сформульовані вище авторські теоретичні положення й апробоване навчально-методичне забезпечення процесу формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробці електронного навчального курсу «Формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів».

Література

Борбель Л. А., Філіп Ю. Л. Розвиток та формування медіакомпетентності учнів із метою самоактуалізації особистості в умовах глобального медіапростору. *Інфомедійна грамотність – невід'ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти*. Київ : Академія української преси, IREX, Центр Вільної преси, 2021. С. 22–27.

Водолазська Т. В., Курмишева Н. І., Устименко Т. А. Інфомедійна грамотність: імплементація в освіті дорослих : навч.-метод. посіб. Полтава : ПОППО імені М. В. Остроградського, 2021. 108 с.

Городецька О. Формування медійно-інформаційної грамотності особистості як запорука її духовного розвитку. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті*. Харків : Вид-во ВННОТ, 2019. С. 419–423.

Курмишева Н. Інфомедійна грамотність у педагогічній суб'єкт-суб'єктній взаємодії. *Критичне мислення в епоху токсичного контенту : зб. ст. VIII Міжнар. наук.-метод. конф.* Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2020. С. 315–318.

Кучерук О. Інтегрування інфомедійної грамотності в простір мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2020. № 3. С. 9–12.

Поплавська Н. М., Дащенко Н. Л., Мединська О. Я. Ключові освітні компетентності і компетентності інфомедійної грамотності. *Інфомедійна грамотність – невід'ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти*. Київ : Академія української преси, IREX, Центр вільної преси, 2021. С. 83–108.

Семенов О. М. Медіа&вчительський кампус як засіб формування інфомедійної грамотності. *Інфомедійна грамотність – невід'ємна складова навчального процесу*

закладу вищої освіти. Київ : Академія української преси, IREX, Центр вільної преси, 2021. С. 332–338.

Слижук О. А. Інтеграція інфомедійної грамотності у процес навчання української літератури в 5–6 класах нової української школи. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2022. Вип. № 1 (349). Ч. I. С. 193–202. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1\(349\)-1-193-202](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1(349)-1-193-202).

Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Щєбликіна Т. А. Авторська модель організації самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої педагогічної освіти на основі використання цифрових технологій. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2020. № 49. С. 113–127. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2020.49.10>.

Турко О. В. Шляхи формування інфомедійної грамотності в майбутніх фахівців із початкової та дошкільної освіти засобами курсу «українська мова (за професійним спрямуванням)». *Інфомедійна грамотність – невід’ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти*. Київ : Академія української преси, IREX, Центр Вільної преси, 2021. С. 390–399.

Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning (Adopted in Alexandria, Egypt at the Bibliotheca Alexandrina on 9 November 2005). URL: <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy-and-lifelong-learning/>.

Grunwald declaration on media education (Grunwald, Federal Republic of Germany, 22 January 1982). URL: <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/The-Grünwald-Declaration-on-Media-Education.pdf>.

IFLA Media and Information Literacy Recommendations (Endorsed by

the Governing Board of IFLA, at its meeting in Den Haag, The Netherlands, 07th December 2011). URL: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/media-info-lit-recommend-en.pdf>.

Sobhenko T., Dotsenko S., Tkachova N. The results of the use of cloud technologies in the educational process of pedagogical universities in a pandemic. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION: proceedings of the international scientific conference*. Volume I, May 27th. 2022. P. 246–260. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6890>.

Wilson C., Jolls T. Media and Information Literacy Education : Fundamentals for Global Teaching and Learning. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/284159634_Media_and_Information_Literacy_Education_Fundamentals_for_Global_Teaching_and_Learning.

Wilson C., Grizzle A., Tuazon R., Akyempong K., Cheung C. K. Media and information literacy curriculum for teachers. Paris : UNESCO, 2011. 192 p.

References

Borbel, L. A., & Filip, Yu. L. (2021). Rozvytok ta formuvannia mediakompetentnosti uchniv iz metoiu samoaktualizatsii osobystosti v umovakh hlobalnoho media-prostoru [Development and Formation of Media Competence of Students for Self-Actualization of Personality in the Global Media Space]. *Infomediina hramotnist – nevidiemna skladova navchalnoho protsesu zakladu vyshchoi osvity – Media and Information Literacy is an Integral Part of the Learning Process of an Institution of Higher Education*. (pp. 22–27). Kyiv : Akademiia ukrainskoi presy, IREX, Tsentr Vilnoi presy [in Ukrainian].

Vodolazska, T. V., Kurmysheva, N. I., & Ustylenko, T. A. (2021). Infomediina

hramotnist: implementatsiia v osviti doroslykh [Information Literacy: Implementation in Adult Education]. Poltava: POIPPO imeni M. V. Ostrohradskoho [in Ukrainian].

Horodetska, O. (2019). Formuvannia mediino-informatsiinoi hramotnosti osobystosti yak zaporuka yii dukhovnoho rozvytku [Formation of Media and Information Literacy of the Person as a Guarantee of its Spiritual Development]. *Dukhovno-intelektualne vykhovannia i navchannia molodi v XXI stolitti – Spiritual and Intellectual Upbringing and Teaching Youth in the XXI century*. (pp. 419–423). Kharkiv : Vyd-vo VNNOT [in Ukrainian].

Kurmysheva, N. (2020). Infomediina hramotnist u pedahohichnii subiekt-subiektunii vzaiemodii [Integration of Information and Media Literacy into the Space of Language Education]. *Krytychne myslennia v epokhu toksychnoho kontentu – Critical Thinking in the Era of Toxic Content*. (pp. 315–318). Kyiv: Tsentri Vilnoi Presy, Akademiia ukrainskoi presy [in Ukrainian].

Kucheruk, O. (2020). Intehruvannia infomediinoi hramotnosti v prostir movnoi osvity [Integration of Infomedia Literacy in the Space of Language Education]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian Language and Literature in School*, 3, 9–12 [in Ukrainian].

Poplavska, N. M., Dashchenko, N. L., & Medynska, O. Ya. (2021). Kliuchovi osvitni kompetentnosti i kompetentnosti infomediinoi hramotnosti [Key Educational Competencies and Competences of Information and Media Literacy]. *Infomediina hramotnist – nevid'iemna skladova navchalnoho protsesu zakladu vyshchoi osvity – Media and Information Literacy is an Integral Part of the Learning Process of an Institution of Higher Education*. (pp. 83–108). Kyiv: Akademiia ukrainskoi presy, IREX, Tsentri vilnoi presy [in Ukrainian].

Semenoh, O. M. (2021). Media&vchytelskyi kampus yak zasib formuvannia infomediinoi hramotnosti [MEDIA&TEACHER's Campus as a Means of Forming of Information and Media Literacy]. *Infomediina hramotnist – nevidiemna skladova navchalnoho protsesu zakladu vyshchoi osvity – Media and Information Literacy is an Integral Part of the Learning Process of an Institution of Higher Education*. (pp. 332–338). Kyiv: Akademiia ukrainskoi presy, IREX, Tsentri vilnoi presy [in Ukrainian].

Slyzhuk, O. A. (2022). Intehratsiia infomediinoi hramotnosti u protses navchannia ukrainskoi literatury v 5-6 klasakh novoi ukrainskoi shkoly [Integration of Infomedia Literacy in the Process of Teaching Ukrainian Literature in Grades 5–6 of the New Ukrainian School]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, 1 (349), 1, 193–202. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1\(349\)-1-193-202](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1(349)-1-193-202) [in Ukrainian].

Tkachova, N. O., Tkachov, A. S., & Shcheblykina, T. A. (2020). Avtorska model orhanizatsii samostiinoi navchalnoi diialnosti zdobuvachiv vyshchoi pedahohichnoi osvity na osnovi vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii [Author's Model of Self-Directed Learning Activities for Undergraduate Students of Higher Pedagogical Education Based on the Application of Digital Technologies]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and Methods of Teaching and Upbringing*, 49, 113–127. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2020.49.10> [in Ukrainian].

Turko, O. V. (2021). Shliakhy formuvannia infomediinoi hramotnosti v maibutnikh fakhivtsiv iz pochatkovoї ta doshkilnoi osvity zasobamy kursu «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» [Ways of

Developing Information and Media Literacy among Future Primary and Pre-School Professionals by Means of the Course «Ukrainian Language (by Professional Direction)». *Infomediina hramotnist – nevidiemna skladova navchalnoho protsesu zakladu vyshchoi osvity – Media and Information Literacy is an Integral Part of the Learning Process of an Institution of Higher Education*. (pp. 390–399). Kyiv: Akademiia ukrainskoi presy, IREX, Tsentr Vilnoi presy [in Ukrainian].

Beacons of the Information Society:

The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning. (2005). (Adopted in Alexandria, Egypt at the Bibliotheca Alexandrina on 9 November). Retrieved from <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy-and-lifelong-learning>.

Grunwald declaration on media education. (1982). (Grunwald, Federal Republic of Germany, 22 January). Retrieved from <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/The-Grünwald-Declaration-on-Media-Education.pdf>.

IFLA Media and Information Literacy Recommendations. (2011). (Endorsed by the Governing Board of IFLA, at its meeting in Den Haag, The Netherlands, 07th December). Retrieved from <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/media-info-lit-recommend-en.pdf>.

Sobhenko, T., Dotsenko, S., & Tkachova, N. (2022). The Results of the Use of Cloud Technologies in the Educational Process of Pedagogical Universities in a Pandemic. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION*. Proceedings of the International Scientific Conference, Volume I, May 27th, 246–260. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6890>.

Wilson, C., & Jolls, T. (2015). Media and Information Literacy Education: Fundamentals for Global Teaching and Learning. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/284159634_Media_and_Information_Literacy_Education_Fundamentals_for_Global_Teaching_and_Learning [in English].

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. Paris: UNESCO.

Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Собченко Т. М. Формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів засобами педагогічних дисциплін

У статті висвітлено наукові засади формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів засобами педагогічних дисциплін.

На основі аналізу наукової літератури з'ясовано, що поняття «інфомедійна грамотність» учені тлумачать неоднозначно. З урахуванням різних поглядів учених визначено авторське розуміння суті цього феномену, а також змістове наповнення структурних компонентів інфомедійної грамотності здобувачів вищої педагогічної освіти.

Зазначено, що експериментальна робота з формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів реалізовувалася на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди й охоплювала вивчення ними навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка» й «Педагогіка», а також позааудиторну роботу здобувачів.

Конкретизовано, що оволодіння суб'єктами навчання інфомедійною грамотністю відбувалося під час проведення мозкових штурмів і дискусій типу «buzz-group» у форматі онлайн, вебквестів, вебі-

нарів, проходження відповідних онлайн-курсів, самостійного опрацювання представлених у мережі «Інтернет» матеріалів з окресленої проблеми (мультфільми, навчальні відеофільми й відеоролики, виконання спеціальних проблемних завдань та інтерактивних вправ, участь в онлайн-тренінгах, вікторинах, майстер-класах, іграх, робота з мультимедійним онлайн-посібником «МедіаДрайвер» тощо.

Ключові слова: інформація, медіа, інфомедійна грамотність, майбутні вчителі, педагогічні дисципліни.

Тkachova N. O., Tkachov A. S., Sobchenko T. M. Formation of Media and Information Literacy of Future Teachers by Means of Pedagogical Disciplines

The article highlights the scientific foundations of the formation of media and information literacy of future teachers by means of pedagogical disciplines.

Based upon the analysis of scientific literature, it has been found that the concept of media and information literacy has been ambiguously interpreted by scientists. Considering various viewpoints of scientists, the author's understanding of the essence of this phenomenon as well as the content of the structural components of media and information literacy of applicants for higher pedagogical education have been determined.

It has been noted that experimental work on the formation of media and information literacy of future teachers was implemented on the basis of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University and covered their study of academic disciplines «Introduction to the Specialty», «General pedagogy», and «Pedagogy» as well as students' extracurricular work.

It has been specified that the mastering of media and information literacy by the subjects of educational process took place during brainstorming sessions and discussions of the «buzz-group» type in such formats as: online, web-quests, webinars, working in the appropriate online courses, self-study of materials presented on the Internet on the problem outlined (cartoons, training videos and videos proper), performing special problem tasks and interactive exercises, participating in online trainings, quizzes, workshops, games, working with the multimedia online manual «Media driver», etc.

Keywords: information, media, media and information literacy, future teachers, pedagogical disciplines.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДИТИНСТВА В УКРАЇНІ (20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

УДК 37.013.74

DOI: 10.12958/2227-2747-2022-2(180)-82-90

Ваховський Леонід Цезаревич,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри соціальної роботи

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна

vakhovsky81@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4163-2453>

Для цитування: Ваховський Л. Ц. Особливості соціального захисту дитинства в Україні (20-ті роки ХХ століття). *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 2 (180). С. 82–90. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-82-90](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-82-90)

References (стандарт APA): Vakhovskyi, L. Ts. (2022). Osoblyvosti sotsialnoho zakhystu dytynstva v Ukraini (20-ti roky KhKh stolittia) [Peculiarities of Social Protection of Childhood in Ukraine (the twenties of the XX century)]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (180), 82–90. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-82-90](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-82-90) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. У вітчизняній історико-педагогічній науці існує традиція обґрунтування актуальності дослідження з позицій так званого презентизму. Згідно з цією дослідницькою стратегією необхідність вивчення тієї чи тієї теми виправдовується, перш за все, наявністю проблем у сучасній освіті, які, як вважають науковці, неможливо вирішити без використання історико-педагогічного досвіду. На жаль, часто «проекція на сучасність» виглядає формальною, і вченим доводиться виявляти певну інтелектуальну спритність, щоб підтвердити цю тезу.

Ми звертали увагу на те, що презентистський підхід може призвести до спо-

творення минулого, породжувати упередженість і тенденційність історичного аналізу, висновків, узагальнень, інтерпретацій, оцінок і цим знижувати об'єктивність, науковість і теоретичний потенціал отриманих результатів. Подолання негативних наслідків використання презентизму потребує виваженості та ставлення до історико-педагогічного досвіду як до унікального, неповторного явища, яке не можна перенести та

повторити на сучасному етапі з метою вирішення наявних освітніх проблем (Vakhovskiy, Ivchenko, Ivchenko, 2021, с. 499).

На нашу думку, актуальність вивчення особливостей соціального захисту дитинства в Україні у 20-ті роки ХХ століття зумовлена, перш за все, тим, що цю проблему досліджували переважно в контексті розвитку освіти та педагогічної думки в означений період. Для забезпечення її всебічного аналізу важливо розглянути соціальний захист дітей та молоді як елемент системи соціальної роботи, що почала створюватись у 20-ті роки ХХ століття. Це дасть змогу глибше зрозуміти специфіку соціальної державної політики, дослідити її як певну цілісність, звернути увагу не лише на педагогічні, але й на соціальні аспекти захисту дитинства.

Аналіз актуальних досліджень.

Окремі аспекти проблеми соціального захисту дітей у досліджуваній період знайшли відображення в науковій літературі. Зокрема питання, пов'язані з подоланням дитячої безпритульності у 20-ті рр. ХХ століття, досліджували В. Виноградов, В. Виноградова-Бондаренко, Н. Лаврушина, Л. Олянич, О. Паращевіна, В. Стремецька та ін. Вивченню теорії та практики соціального виховання дітей у цей період присвячено студії Л. Березівської, Л. Гребінь, Н. Дічек, Г. Лялюк, О. Мальцевої, О. Петришен, Л. Цибулько, Л. Штефан та ін. Проте, як підкреслено раніше, історичні аспекти соціального захисту дітей як на пряму діяльності державних органів соціального забезпечення у 20-ті роки спеціально не досліджувались.

Мета статті – обґрунтувати особливості соціального захисту дитячого населення в Україні у 20-х роках ХХ століття як складника державної системи соціального забезпечення.

Методологія та методи дослідження. Методологічну основу проведеного до-

слідження становлять принципи історизму, об'єктивності, урахування сукупності фактів. Для реалізації поставленої мети використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів: аналіз, синтез, індукція, дедукція, зіставлення, узагальнення, систематизація наукових положень, історико-генетичний, історико-порівняльний методи.

Виклад основного матеріалу.

На початку 20-х років ХХ століття в Україні склалася надзвичайно драматична соціально-економічна й соціально-політична ситуація. Перша світова війна, революція й громадянська війна призвели до фактичного знищення промисловості та сільського господарства, загибелі близько 1,5 млн. осіб. У 1921 р. промислове виробництво в країні становило лише 5 – 10% довоєнного виробництва. Становище ускладнили катастрофічна засуха 1921 р. і голод 1921 – 1922 рр., наслідки яких найбільш гостро відчувались у Катеринославській, Запорізькій, Одеській і Миколаївській губерніях, що до Першої світової війни були головними експортерами хліба (Історія соціальної роботи, 2017, с. 73).

У цих умовах найбільш уразливою категорією населення, яка потребувала негайної соціальної допомоги, були дітисироти й діти, позбавлені з різних причин батьківського піклування. Народний комісар освіти України Г. Гринько звернув увагу на «неймовірно загострюване і нестійке положення дітей» і навів відповідні статистичні дані: у 1922 році в Донбасі налічувалось 60 тисяч круглих сиріт, у Волинській губернії – 20 тисяч, у Київській губернії – більше 30 тисяч. Якщо врахувати кількість дітей-напівсиріт, писав він, то восьма частина всіх дітей країни була взагалі безпомічною, потребувала допомоги (Гринько, 1922, с. 14).

Гострота ситуації підсилювалась тим, що в цей період значно скоротилась кіль-

кість освітніх установ. Якщо в 1921 році в Україні налічувалося 21968 культосвітніх установ, які відвідували 2023688 дітей, то протягом наступного 1922 – 1923 навчального року їхня кількість зменшилася до 16655 (Артемова, 2006, с. 285).

У цей період більшовицька влада почала формувати нову систему соціального забезпечення, особливість якої полягала в тому, що соціальна допомога й соціальний захист населення стають державною справою. Приватна й громадська ініціатива виключались із нової моделі соціальної допомоги й розглядались як «пережиток старого часу». Специфіка нової системи також виявлялась у тому, що вона ґрунтувалась на класовому підході до надання різних видів соціальної допомоги. Згідно з нормативними положеннями право на соціальне забезпечення трудящих з боку держави мали лише особи, джерелами існування яких була власна праця, без експлуатації чужої (Фурман, Підгурська, 2014, с. 66). Класову диференціацію населення Н. Дічек влучно назвала «негативним» диференційованим підходом до надання соціальних послуг (Дічек, 2012, с. 72).

У надзвичайно складній і нестійкій соціально-економічній ситуації змінювалась не лише соціальна, а й освітня політика держави. Зауважимо, що Наркомос України на Першій Всеукраїнській нараді з освіти, що відбулася в березні 1920 року в Харкові, відмовився від копіювання російських підходів до реформування освітньої галузі. «Схема народної освіти в УСРР», яка була ухвалена учасниками цього заходу, започаткувала створення особливої освітньої системи в Україні. Вона передбачала (на відміну від російської) створення навчальних закладів двох типів: установ соціального виховання дітей до 15 років та професійно-технічних шкіл з дво-, трирічним термі-

ном навчання. Установами соціального виховання визначались дошкільні заклади (дитячий садок, дитячий будинок, комуна, колонія) для дітей від 4 до 8 років та єдина трудова семирічна школа для дітей від 8 до 15 років (I концентр – 4 роки навчання (з 8 до 12 років), II концентр – 3 роки навчання (з 12 до 15 років)).

Необхідність утілення саме такої освітньої системи тодішній нарком освіти Г. Гринько пояснював не лише необхідністю підготовки кваліфікованих робітників для відбудови народного господарства, а й необхідністю організації соціального захисту дітей і турботи про них через велику кількість сиріт і напівсиріт, які з'явилися в результаті революції та війни (Гринько, 1920, с. 66).

Заступник наркома освіти, відомий педагог Я. Ряппо також робив акцент на функції соціального захисту, оскільки внаслідок голоду й розрухи з'явилася велика кількість безпритульних дітей, а багато дітей навіть у сім'ях не мали належних засобів існування. Саме тому, уважав він, першою справою Наркомосу України в той час була не школа й не навчання дітей, а врятування дитячого населення від голоду, хвороб, бездомності. Першочерговим завданням було надання державного забезпечення дітям у спеціально створених для цього установах (Ряппо, 1927, с. 15).

Як бачимо, ідея соціального захисту дітей була пріоритетною в освітній державній політиці 20-х років і визначально впливала на зміст, форми та методи навчання й виховання молодого покоління.

Соціальна спрямованість державної освітньої політики знайшла відображення, перш за все, у «Декларації про соціальне виховання дітей» (липень 1920 р.), у якій ставилось завдання надати соціальний захист сотням тисяч дітей, які опинилися без будь-яких засобів до життя. Завдання

соціального виховання вбачалось у тому, щоб повною мірою розвинути закладені в дитячій природі сили і здібності, а основною та єдиною його формою повинна стати не школа, а дитячий будинок, у якому дитина матиме змогу отримати не лише тимчасовий чи постійний притулок, а все, що їй потрібно для життя (Декларація Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціальне виховання дітей, 1920, с. 9).

Прийняття Декларації в цей історичний період і саме в Україні, підкреслював Г. Гринько, зумовлювалось наслідками громадянської війни та частою зміною урядів, а також згасанням виховних впливів родини. У цих обставинах діти, не знаходячи в сім'ї задоволення своїх запитів, «вслід за дорослими стихійно тягнуться назустріч якомусь своєму колективному життю, своїм колективним формам» (Гринько, 1922, с. 15).

Нарком освіти Г. Гринько на основі порівняльного аналізу показав відмінності «Положення про єдину трудову школу», яке було прийняте в РРФСР у 1918 р., і української «Декларації про соціальне виховання дітей». Перший документ, на його думку, розглядає дитину крізь призму школи, веде мову про шкільні предмети, види ручної праці, педагогічну техніку і, за великим рахунком, проголошує словесне навчання, що було притаманне старій школі. Декларація ж відштовхується від глибокої кризи сім'ї, нечуваного зростання безпритульності і стосується не лише школярів, а всього дитячого населення. Вона націлена на забезпечення соціального виховання, основою якого є охорона дитинства. Основними завданнями охорони дитинства Г. Гринько вважав: 1) взяття на облік усіх дітей до 15 років; 2) забезпечення кожній дитині її прав на матеріальне забезпечення, виховання, охорону здоров'я; 3) вилучення безпритульних дітей з вулиці, ринку, вокзалу й розміщення їх у

дитячих закладах соціального виховання; 4) захист прав дітей, що живуть у сім'ях, але потребують соціальної допомоги (Гринько, 1922, с. 14 – 15).

Як відомо, положення «Декларації про соціальне виховання дітей» стосовно дитячого будинку як основного освітнього закладу не знайшло практичного втілення, і більшість дітей продовжували навчатись у загальноосвітніх школах. Покращення економічного стану населення призвело до скорочення дитячих будинків, оскільки батьки розшукували своїх дітей та забирали з дитячих будинків, а місцеві відділи освіти були зацікавлені в скороченні видатків на утримання дитячих будинків (Н. М., 1925, с. 83 – 85).

У першій половині 20-х років прийнято низку документів, спрямованих на правове й організаційне забезпечення діяльності з охорони дитинства. У червні 1921 року Рада Народних Комісарів УСРР затвердила постанову «Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю», у якій визначалось, хто з неповнолітніх дітей віком до 18 років вважаються безпритульними. До цієї категорії було віднесено не лише дітей, позбавлених батьківського піклування, а й дітей, які не мали належних умов для виховання та навчання, передбаченого чинними законами, у сім'ях (Постанова Раднаркому УСРР, 1921, с. 2 – 3).

У листопаді 1922 р. РНК УСРР прийняла постанову про створення Центральної комісії допомоги дітям (ЦКДД), діяльність якої була націлена на організацію сил радянської спільноти у справі боротьби з дитячою безпритульністю, покращення побуту дитячих установ, громадського харчування й реєвакуації дітей (Лаврушина, 2018, с. 68).

У 1924 – 1925 роках спостерігався активний пошук нових форм соціального захисту дітей: утворення шкіл-клубів, ор-

ганізація осередків Всеукраїнського товариства «Друзі дітей», проведення акцій з метою збирання коштів на покращення становища дітей у дитбудинках (Виноградов, 1999, с. 78).

Народний комісаріат освіти зробив спробу створити систему охорони дитинства як низку пов'язаних між собою певних заходів і установ, а саме: а) дитяча інспекція; б) облік та розподілення; в) юридична допомога; г) ради охорони дитинства; д) осередки друзів дітей; е) прийомні пункти; ж) колектори-розподільники; з) відкритий дитячий будинок; и) артлі безпритульних підлітків; к) установи для правопорушників; л) комісії у справах неповнолітніх. Було розроблено нормативні положення, що стосувалися всіх елементів системи охорони дитинства (Руководство по соціальному вихованню, 1925, с. 14).

У 20-ті роки вітчизняна галузь освіти та виховання відчувала помітний вплив педології, оскільки мала справу із значною кількістю дітей, які мали відхилення в розвитку та поведінці. Уже в прийнятій «Декларації про соціальне виховання дітей» думка педологів про необхідність ставлення до кожної дитини як до особливої істоти поставала як основоположна. Підкреслено, що саме педологія, розглядаючи кожний крок життя дитини як крок її виховання, наполягає на єдності виховного процесу від народження дитини до юнацтва. В Україні велась активна цілеспрямована робота щодо створення педологічної служби, необхідність у якій була зумовлена, перш за все, поширенням негативних явищ у дитячому середовищі (безпритульність, бродяжництво, дитяча злочинність), гострою необхідністю в захисті дитинства.

Зауважимо, що провідне місце в українській педології 20-х років займав рефлексологічний напрям, і навіть терміни «рефлексологія» та «педологія» в цей

період використовували як синоніми (Нариси з історії українського шкільництва, 1996, с. 75). В основі рефлексології було положення про те, що немає жодного свідомого або несвідомого процесу думки, який би не виявлявся зовнішньо, тобто в поведінці. Як наслідок, предметом рефлексології було визначено всі рефлекси, що протікають за участю головного мозку. За визначенням В. Бехтерева, рефлексологія вивчає зовнішні особливості дій людини, її міміки й жестів, голосу й мовлення у співвідношенні з тими фізичними, біологічними особливостями, соціальними впливами зараз і в минулому, які їх зумовлюють (Бехтерев, 1926, с. 13).

Саме рефлексологічні ідеї поширювались серед українських педагогів. Так, відомі вчені досліджуваного періоду А. Граборов та І. Соколянський з 1922 по 1927 рік на педагогічних курсах викладали дисципліну «Основи педології у зв'язку з педагогікою». Педологію вони розглядали як науку про розвиток механізмів поведінки, про властивості дитячої природи (Граборов, 1928, с. 4).

Педологію, як уже підкреслювалось, намагались використовувати в процесі роботи з дітьми, які мали відхилення в поведінці й потребували соціальної допомоги. І. Соколянський під час дискусії щодо основних напрямів діяльності дослідно-педологічних станцій запропонував створити у їх складі два відділи: 1) відділ нормальної педології (веде роботу через кабінети соціальної педагогіки); 2) відділ патологічної педології (веде роботу через лікарсько-педологічні кабінети) (ЦДАВО, 1923, с. 51).

Ще одна особливість соціального захисту дитинства у 20-ті роки полягала в тому, що в його здійсненні брала участь велика кількість установ і відомств, які часто дублювали одне одного. Розподіл функцій між ними відбувся з прийняттям

постанови ВУЦВК та РНК УСРР «Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю в УСРР» (листопад 1927 р.). Він мав такий вигляд: НК здоров'я – ліквідація безпритульності серед дітей віком до 4-х років; НК освіти – ліквідація безпритульності серед дітей віком від 4-х до 18-ти років; добровільні товариства («Друзі дітей», Червоний Хрест, кооперативні організації) – боротьба з бездоглядністю та профілактика безпритульності; НК соцзабезпечення – керівництво опікунськими радами на місцях та загальна опіка; НКВС та ДПУ – боротьба з правопорушеннями неповнолітніх та вилучення безпритульних з вулиці; НК праці – працевлаштування безпритульних та бездоглядних дітей; Центральна комісія допомоги дітям (ЦКДД) – фінансування і здійснення контролю за всіма заходами по боротьбі з безпритульністю (Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю, 1927, с. 73).

Зміна соціально-економічної ситуації, політичного курсу, установа тота-літарного режиму, підсилення політизації освіти й педагогічної науки наприкінці 20-х років, безумовно, вплинули на теорію і практику соціального виховання. Перш за все, змінюються цільові установки соцвиху, які тепер вбачаються не в охороні й захисті дитинства, а в тому, щоб піднести загальнокультурний рівень трудових мас, виховати борців свого класу й ув'язати навчання й виховання з навколишнім життям (Ряппо, 1927, с. 6). Поступово сам термін «соціальне виховання» замінюється терміном «комуністичне виховання».

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у 20-ті роки ХХ століття в Україні в надзвичайно складній соціально-економічній і політичній ситуації формувалась нова система соціального забезпечення населення й надання соціальної підтримки дітям, яка мала певні особливості. По-перше, мо-

дель соціальної допомоги стає повністю державною, з неї було виключено приватну й громадську ініціативу. При цьому надання соціальних послуг ґрунтувалось на класовому підході. По-друге, соціальна допомога дітям стає пріоритетом не лише соціальної, а й освітньої політики держави, яка в досліджуваній період мала на меті охорону дитинства і стосувалась і дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, і дітей із сімей. По-третє, завдання соціального захисту дітей вирішували різні державні відомства та установи, між якими нормативно було розподілено функції. В умовах установа тота-літарного сталінського режиму, політизації й ідеологізації освіти, замовчування наявних соціальних проблем ідея соціального виховання й охорони дитинства поступово втрачає свою пріоритетність.

Предметом подальших наукових досліджень можуть стати зміст, форми та методи соціального захисту дітей в освітніх установах різних типів у 20-ті роки ХХ століття та в інші історичні періоди.

Література

Артемова Л. В. Історія педагогіки України. Київ : Либідь, 2006. 424 с.

Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека. Ленинград, 1926. 244 с.

Виноградов В. Проблеми дитячої безпритульності (20-ті рр. ХХ ст.). *Рідна школа*. 1999. № 10. С. 77–78.

Граборов А. Н. Развитие механизмов поведения. *Радянська школа*. 1928. № 3. С. 3–33.

Гринько Г. Социальное воспитание детей. *Путь просвещения*. 1922. № 1. С. 1–53.

Гринько Г. До схеми народної освіти в У.С.Р.Р. *Вісник НКО У.С.Р.Р.* 1920. № 1. С. 66.

Декларація Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціальне виховання дітей. *Вісник Народнього комісаріату освіти У.С.Р.Р.* 1920. № 1. С. 9–11.

Дічек Н. П. Прояви диференційованого підходу до організації дитинства в Україні у 20-ті роки ХХ ст. *Педагогіка і психологія.* 2012. № 3. С. 71–80.

Історія соціальної роботи : навч. посіб. / уклад.: О. О. Кравченко, О. О. Матрос. Умань : РВЦ «Візаві», 2017. 117 с.

Лаврушина Н. Діяльність Центральної комісії допомоги дітям у боротьбі з безпритульністю в Україні (1922 – 1932 рр.). *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки.* 2018. Вип. 3. С. 66–74. DOI: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2018-1-3-66-74>.

Нариси з історії українського шкільництва. 1905 – 1933 : навч. посіб. / О. В. Сухомлинська та ін. Київ : Заповіт, 1996. 304 с.

Н. М. Народня освіта на Україні в 1924 році. *Радянська освіта.* 1925. № 8–9. С. 83–85.

Постанова Раднаркому УСРР «Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю». *Бюлетень Наркомпросу УСРР.* 1921. № 6. С. 2–3.

Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю в УСРР: постанова ВУЦВК і РН К УСРР від 23.11.1927 р. *Закони та розпорядження в справі народної освіти: систематизований зб. з передмовою заст. наркома освіти УСРР О. Полоцького.* Харків : Рад. школа, 1931. 288 с.

Руководство по соціальному вихованню. Харків : Госиздат України, 1924. 324 с.

Ряппо Я. П. Народня освіта на Україні за десять років революції. Харків : Державне вид-во України, 1927. 125 с.

Ряппо Я. Цілеві установки навчальних закладів України. *Шлях освіти.* 1927. № 2–3. С. 5–30.

Фурман А. В., Підгурська М. В. Історія соціальної роботи : навч. посіб. Тернопіль : ТНЕУ, 2014. 174 с.

ЦДАВО (Центральний державний архів вищих органів влади) України, фонд 166, оп. 3, справа 900., 51.

Vakhovskyi L., Ivchenko A., Ivchenko T. Presentism as Research Strategy in Modern History of Education. *Istoriya-History.* 2021. Vol. 29. Number 5. P. 498–509. DOI: <https://doi.org/10.53656/his2021-5-5-pres>.

References

Artemova, L. V. (2006). *Istoriia pedahohiky Ukrainy [History of Pedagogy of Ukraine]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

Bekhterev, V. M. (1926). *Obshchie osnovy refleksologii cheloveka [General Principles of Human Reflexology]*. Leningrad [in Russian].

Vynohradov, V. (1999). *Problemy dytiachoi bezprytulnosti (20-ti rr. XX st.) [Problems of Child Homelessness (20s XX century)]*. *Ridna shkola – Native school, 10*, 77–78 [in Ukrainian].

Graborov, A. N. (1928). *Razvitie mekhanizmov povedeniya [Development of Behavior Mechanisms]*. *Radianska shkola – Soviet school, 3*, 3–33 [in Russian].

Grin'ko, G. (1922). *Social'noe vospitanie detej [Social Education of Children]*. *Put' prosveshcheniya – Path of Enlightenment, 1*, 1–53 [in Russian].

Hrynko, H. (1920). *Do skhemy narodnoi osvity v U.S.R.R. [To the Scheme of Public Education in the U.S.S.R.]*. *Visnyk NKO U.S.R.R. – Bulletin of the PCE of the U.S.S.R, 1*, 66 [in Ukrainian].

Deklaratsiia Narkomosvity U.S.R.R. pro sotsiialne vykhovannia ditei (1920) [Declaration of the People's Education Council of the U.S.S.R.R. about Social Education of Children]. *Visnyk Narodnoho komisariatu osvity U.S.R.R. – Bulletin of the People's Commissariat of Education of the U.S.S.R, 1*, 9–11 [in Ukrainian].

Dichek, N. P. (2012). Proiavy dyferentsiiovanoho pidkhotu do orhanizatsii dytynstva v Ukraini u 20-ti roky XX st. [Manifestations of a Differentiated Approach to the Organization of Childhood in Ukraine in the 20s of the 20th century]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 3, 71–80 [in Ukrainian].

Kravchenko, O. O., & Matros, O. O. (eds.). (2017). *Istoriia sotsialnoi roboty* [History of Social Work]. Uman: «Vizavi» [in Ukrainian].

Lavrushyna, N. (2018). Diialnist Tsentralnoi komisii dopomohy ditiam u borotbi z bezprytulnistiu v Ukraini (1922 – 1932 rr.) [Activities of the Central Commission for Helping Children in the Fight against Homelessness in Ukraine (1922 – 1932)]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Ser.: Pedahohichni nauky – Scientific Notes of Berdyan State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 3, 66–74. DOI: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2018-1-3-66-74> [in Ukrainian].

Sukhomlynska, O. V. ets. (1996). *Narysy z istorii ukrainskoho shkilnytstva. 1905–1933* [Essays on the History of Ukrainian Schooling. 1905–1933]. Kyiv: Zapovit [in Ukrainian].

N. M. (1925). Narodnia osvita na Ukraini v 1924 rotsi [Public Education in Ukraine in 1924]. *Radianska osvita – Soviet education*, 8–9, 83–85 [in Ukrainian].

Postanova Radnarkomu USRR «Pro zakhody borotby z dytiachoiu bezprytulnistiu» [Resolution of the Soviet People's Committee of the USSR «On Measures to Combat Child Homelessness»]. (1921). *Biuletyn Narkomprosu USRR – Bulletin of the People's Commissariat of the USSR*, 6, 2–3 [in Ukrainian].

Pro zakhody borotby z dytiachoiu bezprytulnistiu v USRR: postanova VUTsVK i PH K USRR vid 23.11.1927 r.

[On Measures to Combat Child Homelessness in the USSR: Resolution of the VUCVK and PH of the USSR dated November 23, 1927]. (1931). *Zakony ta rozporiadzhennia v spravi narodnoi osvity – Laws and Orders in the Field of Public Education*. Harkiv: Rad. Shkola [in Ukrainian].

Rukovodstvo po social'nomu vospitaniyu [Guide to Social Education]. (1924). Har'kov: Gosizdat Ukrainy [in Russian].

Riappo, Ya. P. (1927). Narodnia osvita na Ukraini za desiat rokiv revoliutsii [Public Education in Ukraine During Ten Years of the Revolution]. Kharkiv: Derzhavne vyd-vo Ukrainy [in Ukrainian].

Riappo, Ya. (1927). Tsilevi ustanovky navchalnykh zakladiv Ukrainy [Target Installations of Educational Institutions of Ukraine]. *Shliakh osvity – The way of Education*, 2–3, 5–30 [in Ukrainian].

Furman, A. V., & Pidhurska, M. V. (2014). *Istoriia sotsialnoi roboty* [History of Social Work]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady Ukrainy [The Central State Archive of the Higher Authorities of Ukraine]. 166. 3. 900. 51 [in Ukrainian].

Vakhovskiy, L., Ivchenko, A., & Ivchenko, T. (2021). Presentism as Research Strategy in Modern History of Education. *Istoriya-History*, 29 (5), 498–509. DOI: <https://doi.org/10.53656/his2021-5-5-pres>.

Ваховський Л. Ц. Особливості соціального захисту дитинства в Україні (20-ті роки XX століття)

У статті розкрито особливості соціального захисту дітей в Україні у 20-х роках XX століття. Показано, що в умовах гострої кризи, зумовленої війнами, революційними подіями, розрухою, голодом, у країні почала створюватись систе-

ма соціального забезпечення населення, яка включала надання соціальної допомоги дітям. Виокремлено найбільш важливі особливості цієї системи: державний характер і виключення з моделі соціальної допомоги приватної і громадської ініціативи; класовий підхід до надання соціальних послуг; участь у діяльності із соціального захисту дітей значної кількості державних відомств та установ і розподілення функцій між ними.

Доведено, що надання соціальної допомоги дітям стало пріоритетом не лише соціальної, а й освітньої політики держави. Прийняття «Декларації про соціальне виховання дітей» (1920) та інших нормативних документів сприяло закріпленню в якості головного завдання вітчизняного соціального виховання діяльності з охорони дитинства, що стосувалась і дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, і дітей із сімей, які не мали належних умов для навчання й виховання. Було нормативно визначено низку пов'язаних між собою відповідних установ і заходів, спрямованих на охорону дитинства. Зроблено акцент на тому, що в досліджуваній період вітчизняна галузь соціального виховання відчувала помітний вплив рефлексології як найбільш поширеного в Україні напрямку педології.

Ключові слова: соціальне виховання, соціальний захист, охорона дитинства, дитяча безпритульність, рефлексологія.

Vakhovskyi L. Peculiarities of Social Protection of Childhood in Ukraine (the twenties of the XX century)

The article reveals the peculiarities of social protection of children in Ukraine in the twenties of the XX century. It has been shown that amidst acute crisis caused by wars, revolutions, devastation and famine,

the system of social welfare of population started to be developed in the country, which included provision of social assistance to children. The most important features of this system have been singled out in the article, which are the follows: state nature and exclusion of private and public initiative from the model of social assistance; class approach to the provision of social services; participation of a significant number of state units and institutions in the activities of social protection of children and distribution of functions among them.

It has been proved that the provision of social assistance to children has become a priority not only of social, but also for educational policy of the state. The adoption of “Declaration on the Social Education of Children” (1920) and other normative documents contributed to the establishing of protection of children as the main task of domestic social education. Such protection was distributed onto both – orphans and children deprived of parental care, and children from families deprived of proper conditions for education and upbringing. The interrelated institutions and measures aimed at protecting children have been normatively defined. It has been emphasized that during the investigated period, the domestic offshoot of social education was under the noticeable influence of reflexology as the most widespread field of pedagogy in Ukraine.

Keywords: social education, social protection, protection of childhood, children's homelessness, reflexology

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Байдик Віта Володимирівна – кандидат психологічних наук, Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (м. Київ, Україна), завідувач кафедри управління освітою.

Буряк Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (м. Київ, Україна), завідувач кафедри природничо-наукових дисциплін та методики їх викладання.

Гоголь Наталія Валеріївна – доктор педагогічних наук, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка (м. Глухів, Україна), доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання.

Дічек Наталія Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна), завідувач відділу історії та філософії освіти.

Єпіхіна Марина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава, Україна), докторантка кафедри дошкільної та початкової освіти.

Желанова Вікторія Вячеславівна – доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ, Україна), професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук.

Іванюк Ганна Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ, Україна), професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук.

Караман Олена Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава, Україна), ректор.

Кечик Ольга Олександрівна – кандидат педагогічних наук, Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (м. Київ, Україна), завідувач кафедри педагогіки та психології.

Курило Віталій Семенович – доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава, Україна), голова вченої ради.

Мигович Ірина Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава, Україна), в.о. декана факультету іноземних мов.

Собченко Тетяна Миколаївна – доктор педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна), професор кафедри початкової і професійної освіти.

Ткачов Артем Сергійович – доктор педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна), доцент кафедри початкової і професійної освіти.

Ткачова Наталія Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна), професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки.

ДО УВАГИ АВТОРІВ. ОФОРМЛЕННЯ СПИСКУ ДЖЕРЕЛ ТА REFERENCES

Список використаних джерел подається наприкінці статті після слова «**Література**» й оформлюється відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічний опис джерела подається з абзацу; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним шрифтом.

До статті також додається перелік використаних джерел латиницею (**References**). Для оформлення References обов'язковим є АРА-стиль: Автор. (Рік публікації). Назва книги транслітерована [Назва книги англійською мовою]. Місто: Видавництво [Мова оригіналу]. Рекомендований сайт для транслітерації з української мови – <http://ukrlit.org/transliterations>.

Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. Київ : Либідь, 2004. 288 с.	Romenets, V. A. (2004). <i>Psykhologhiia tvorchosti, navch. posib</i> [Psychology of Creativity: textbook]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
Нова українська школа: основи Стандарту освіти / редкол.: Л. Гриневич та ін.; за заг. ред. М. Товкало. Львів, 2016. 64 с.	Tovkalo, M., & Hrynevych, L. (Eds.) (2016). <i>Nova ukrainska shkola: osnovy Standartu osvity</i> [New Ukrainian School: Fundamentals of the Standard of Education]. Lviv [in Ukrainian].
Ваховський Л. Ц. Особливості використання парадигмального підходу в дослідженнях з історії освіти та педагогічної думки. <i>Освіта та педагогічна наука</i> . 2021. № 2 (177). С. 75–82. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2021-2(177)-75-82	Vakhovskyi, L. Ts. (2021). <i>Osoblyvosti vykorystannia paradyhmalnoho pidkhodu v doslidzhenniakh z istorii osvity ta pedahohichnoi dumky</i> [Features of Use of Paradigmatic Approach in Research on History of Education and Pedagogical Thought]. <i>Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences</i> , 2 (177), 75–82. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2021-2(177)-75-82 [in Ukrainian].
Заболотний О. А. Педагогічні умови формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2010. 18 с.	Zabolotnyi, O. A. (2010). <i>Pedahohichni umovy formuvannia dydaktychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchychk ahrarnykh navchalnykh zakladiv</i> [Pedagogical Conditions of Forming Didactic Competence of Future Teachers of Higher Agricultural Institutions]. <i>Extended abstract of candidate's thesis</i> . Kyiv [in Ukrainian].
Разуменко Д. О. Формування економічної культури майбутніх учителів у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 2006. 211 с.	Razumenko, D. O. (2006). <i>Formuvannia ekonomichnoi kultury maibutnikh uchyteliv u fakhovii pidhotovtsi</i> [Formation of the Economic Culture Among Future Teachers in Vocational Training]. <i>Candidate's thesis</i> . Kharkiv [in Ukrainian].
Говорун Т. В. Гендерний ракурс проблеми економічної культури молоді. URL: http://gender.at.ua/_ld/2/203_forming.pdf	Hovorun, T. V. (2013). <i>Hendernyi rakurs problemy ekonomichnoi kultury molodi</i> [Gender Perspective of the Problem of the Economic Culture of Youth]. Retrieved from http://gender.at.ua/_ld/2/203_forming.pdf

Оформлення списку використаних джерел (**Література** та **References**) має включати, за наявності, DOI (унікальний ідентифікатор цифрового об'єкта). Знайти DOI для відповідних джерел можна за таким ресурсом: <https://doi.crossref.org/simpleTextQuery>.

При оформленні переліку використаних джерел латиницею (References) необхідно враховувати відповідні правила для **різного типу видань** (книги, періодичні видання, дисертації і т.д.) (наприклад, <http://publications.ntu.edu.ua/info/APA.pdf>).