

EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

УДК 37.0

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

Швець Т. Е. Модель розвивального тьюторингу в закладах середньої освіти зарубіжних країн..... 3

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Леонтєва І. В. ChatGPT в освітньому процесі вищої школи: заборонити не можна використувати.....13

Максимовська Н. О., Білик О. М. Розвиток соціальної творчості студентської молоді в дистанційному освітньому просторі 24

Сура Н. А. Тенденції розвитку вищої професійної освіти 38

Тоїчкіна О. О. Мовностилістичні вимоги до кваліфікаційних робіт майбутніх учителів математики 49

Черв'якова Н.І. Розвиток у майбутніх учителів початкових класів критичного мислення в процесі вивчення загальних основ педагогіки 63

№ 1 (182) 2023

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 (Польща, м. Варшава)

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») № 1 (182) 2023
підписаний до друку рішенням

Вченої ради ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»
(протокол № 9 від 31.03.2023 року)

Видавництво ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»,
вул. Ковалів, 3, м. Полтава., 36003,
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Формат 60x84 1/8. Друк офсет. Папір офсет.

Ум. друк. арк. 11,3

Наклад 100. Зам. № 2108-23 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

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 4538 від 17.05.2013.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Рідкодубська Г. А. Профілактика соціально-
го сирітства 78

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Онацький В. М. Розвиток спеціалізованої
освіти для академічно обдарованих учнів в
Україні на початку XXI століття 86

Відомості про авторів 97

До уваги авторів. Оформлення списку
джерел та References 98

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, лівє – 3 см, правє – 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 APA-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.

МОДЕЛЬ РОЗВИВАЛЬНОГО ТЬЮТОРИНГУ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

УДК 37.091.31-059.1:159.923

DOI: 10.12958/2227-2747-2023-1(182)-3-12

Швець Тетяна Едуардівна,

кандидат педагогічних наук,

заступник директора з науково-методичної роботи

Приватної школи «Афіни»,

м. Київ, Україна

taniteshvets@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9713-7817>

Для цитування: Швець Т. Е. Модель розвивального тьюторингу в закладах середньої освіти зарубіжних країн. *Освіта та педагогічна наука*. 2023. № 1 (182). С. 3–12. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-3-12](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-3-12).

References (стандарт APA): Shvets, T. E. (2023). Model rozvyvalnoho tiutorynhu v zakladakh serednoi osvity zarubizhnykh krain [Model of Developmental Tutoring in Secondary Education Institutions of Foreign Countries]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1 (182), 3–12. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-3-12](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-3-12) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Актуальність тьюторингу зумовлена сучасними тенденціями розвитку в освіті: демократизацією, що визначає напрям змін у школі як гуманної, демократичної, особисто зорієнтованої; інтеграцією, яка реалізовується на кількох рівнях – від зближення принципів освіти різних країн до метапредметного підходу на рівні школи; цифровізацією, що передбачає розвиток дистанційного навчання; гуманізацією, яка спрямована на становлення здатної до саморозвитку особистості, розкриття та розвиток потенціалу кожної дитини. В умовах глобалізації та викликів XXI століття зарубіжні країни та міжнародні організації формують стратегічні орієнтири розвитку освіти, серед яких спільні для всіх організацій пріоритети – це підвищення якості та

забезпечення рівного доступу до освіти, що розглядаються в координатах навчання впродовж життя та на всіх рівнях (формальна, неформальна та інформальна освіта). Наголошено, що школа перетворюється на місце для успішної реалізації потенціалу особистості в майбутньому.

У Концепції Нової української школи йдеться про те, що школа – це місце не лише надання знань, але також і місце розкриття та розвитку талантів кожної дитини, її здібностей та можливостей, це місце

партнерських взаємин, побудованих на основі діалогу. Нова українська школа орієнтується передусім на учня, у фокусі – індивідуалізація, орієнтації на учня, свобода вибору та розвиток особистості, здатної до самостійного навчання впродовж життя (Концепція нової української школи, 2016).

У Законі України «Про освіту» зазначено, що «індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» (Закон України «Про освіту», 2017). Адже для подальшого позитивного розвитку суспільства необхідні особистості, здатні до свідомого вибору власного життєвого шляху, відповідальні за себе, своїх близьких, суспільство та державу загалом, толерантні, ініціативні, зі стійкою громадянською позицією. Сьогодні ж існує суперечність між запитам суспільства та традиційними освітніми практиками.

Аналіз актуальних досліджень. Питання тьюторингу розглянуто в доробках вітчизняних дослідників, як-от: М. Альохіна – дослідження моделі тьюторингу в початковій школі; А. Бойко, Н. Дем'яненко – торкаються теоретичних та практичних питань впровадження тьюторингу в закладах вищої освіти; О. Іваніцька – дослідження тьюторської моделі в закладах вищої освіти Німеччини; М. Іващенко, Т. Койчева, В. Кухаренко – дослідження моделей тьюторингу в дистанційному навчанні; К. Осадча – підготовка студентів до роботи тьютором.

Фундаментальні дослідження у сфері тьюторингу містяться в працях за-

рубіжних дослідників: Д. Вуд (D. Wood), К. Топпінг (K. Topping), М. Брей (M. Bray), Д. Палфрейман (D. Palfreyman), В. Мор (W. G. Moore), Е. О'Брайнт (E. Q. O'Briant) – досліджують тьюторинг у закладах освіти Великої Британії, США; А. Бжежинська (A. Brzezińska), М. Будзинський (M. Budzyński), А. Сарнат-Частко (A. Sarnat-Ciastko), К. Чайкі-Хелмінська (K. Czayka-Chełmińska) – автори багатьох праць, у яких описано моделі тьюторингу в школах Польщі. Проте на сьогодні відсутні дослідження такої тьюторської моделі, як розвивальний тьюторинг.

Метою статті є вивчення та характеристика моделі розвивального тьюторингу, що реалізується в зарубіжних закладах середньої освіти.

Методологія та методи дослідження. У дослідженні використано теоретичні методи дослідження, а саме: вивчення педагогічної наукової літератури та аналітичних джерел з питань впровадження тьюторингу в закладах середньої освіти зарубіжних країн, зокрема розвивального; вивчення документації шкіл, у яких впроваджується розвивальний тьюторинг; узагальнення результатів дослідження, виявлення загальних закономірностей шляхом оброблення та інтерпретації дослідних даних.

Виклад основного матеріалу.

Популярність тьюторингу зумовлена тим, що все більш актуальним стає принцип індивідуалізації в освіті. Тьюторинг же вітчизняними та зарубіжними вченими визнано як ефективну практику індивідуалізації в освіті. Сучасний виклик індивідуалізації загальної середньої освіти, визначений чинним законодавством про освіту в Україні, потребує створення реальних можливостей для учня стати ініціатором освітнього процесу, творцем власного індивідуального освітнього шляху. Тобто завдання школи – це допомогти учню поба-

чити та зрозуміти свої індивідуальні особливості та навчити використовувати їх у будь-якій своїй діяльності.

Індивідуалізація вимагає створення реальних можливостей для учня самому бути ініціатором навчальної активності, стати творцем власного індивідуального освітнього шляху, який він вибудовує всередині широкої освітньої реальності. Для подальшого позитивного розвитку суспільства необхідні особистості, здатні до свідомого вибору власного життєвого шляху, відповідальні за себе, своїх близьких, суспільство та державу загалом, толерантні, ініціативні, зі стійкою громадянською позицією. Л. Шелестова зазначає, що відповідно до принципу індивідуалізації в центрі освітнього процесу повинен бути учень як суб'єкт діяльності з його індивідуальними розумовими, фізіологічними, психологічними та іншими відмінностями (Шелестова, 2022, с. 586).

Сутність індивідуалізованого навчання полягає у визнанні того факту, що кожен учень має власні пізнавальні інтереси, потреби, цілі, преференції, які повинні враховуватися в процесі організації освітнього процесу. Визначення та розуміння потреб кожного учня є одним з основних принципів педагогічного дизайну (перед створенням навчального курсу або програми ретельно досліджуються потреби учня, бо саме учень, а не вчитель чи шкільна програма, перебуває в центрі освітнього процесу) (Smith, 2020). Отже, індивідуалізація освітнього процесу передбачає забезпечення кожному учню права і можливості на формування власних освітніх цілей і завдань, власного освітнього шляху, надання осмисленості навчальним діям за рахунок можливості вибору, привнесення особистих смислів, замовлення до свого навчання, бачення своїх навчальних і освітніх перспектив, відповідальності учня за вибір та результати.

Тьюторинг як одну з технологій індивідуалізованого навчання розглядають багато українських учених. Так, С. Толочко визначає тьюторинг як педагогічну діяльність, що поєднана з особливо впорядкованою системою освіти (Толочко, 2019, с. 237). В. Кузьмін тлумачить тьюторинг як одну з інституалізованих форм наставництва, як технологію індивідуалізації освіти (Кузьмін, 2017). А. Бойко подає поняття «тьюторинг» як форму індивідуальної роботи студентів і викладача, що спрямована на розвиток мотивації й інтересу до навчання, активізації самостійного формування особистості. Також важливо відмітити зауваження дослідниці, що тьюторська технологія навчання передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію (Бойко, 2011, с. 9).

В англійській науковій літературі поняття тьюторингу представлено як індивідуальну систему навчання, що може відбуватися в малій групі чи один-на-один, реалізується як спеціально організована система освіти або як додаткова освіта (приватний тьюторинг, спеціально організована допоміжна освіта, консультації, допомога в навчанні тощо), здійснюється педагогом або старшим чи більш досвідченим учнем. Так, Н. Фрей називає тьюторинг процесом наставництва у навчанні, який відбувається в малих групах та спрямований на розвиток навичок мислення учнів (вирішення проблем, критичне мислення), допомагає їм ставати самостійними. Акцент робиться на розвиток метакогнітивних навичок та вміння вирішувати проблеми, а не на надання знань (Frey, 2021, с. 14 – 17).

Аналіз довідників (Handbook for Personal Tutors) англійських, американських, шотландських, новозеландських, австралійських коледжів та старших шкіл, які надають інформацію учням та студентам першого року навчання щодо функціо-

нування тьюторингу в їх навчальних закладах, дозволяє зробити узагальнення щодо розуміння понять «тьютор» та «тьюторинг». Так, тьютор – це представник викладацького складу, який є персональним наставником та підтримує учня чи студента в його академічному та особистісному зростанні. Ключове слово у визначенні «тьюторингу» – це підтримка (у навчанні та розвитку), також трапляється й допомога, але не пряма, а скоріш як надання певної інформації. Тьютор допомагає студентам та учням підвищувати успішність у навчанні, надаючи зворотний зв'язок щодо результатів навчання, готує до іспитів, відстежує академічний прогрес, а також здійснює так звану «пасторську» підтримку в разі труднощів – і навчальних, і особистих, дбає про психічне та фізичне здоров'я своїх підопічних (Smith, 2020).

Провідні польські дослідники (А. Сарнат-Частко, П. Чекерда, Б. Карпінська-Мушал, С. Кжихал) поняття «тьюторинг» тлумачать не як систему навчання, а як систему виховання та розвитку потенціалу учня; як процес підтримки учнів, що реалізується через індивідуальну співпрацю тьютора і підопічного. Тьюторський процес полягає в розвитку пізнавальної активності учня, креативного та критичного мислення. (Sarnat-Ciastko, 2017; Krzychał, 2018; Czekierda, 2015; Karpińska-Musiał, 2018).

Ми дотримуємося думки, що тьюторинг – це багатовимірне поняття, тому у визначенні зазначимо кілька важливих аспектів. На нашу думку, **тьюторинг** – це процес підтримки розвитку особистості з метою розкриття її потенціалу; це особливим способом організована педагогічна діяльність, яка охоплює не лише навчальну, а й виховну сфери та спрямована на саморозвиток і самореалізацію особистості, може бути реалізована через індивідуальну співпрацю один-на-один та в малих групах; передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємини: учень – автор

свого освітнього та життєвого шляху, активний учасник планування власної діяльності, який реалізує свій індивідуальний шлях освіти та розвитку за допомогою тьютора (Швець, 2022, с. 59).

Основний ресурс тьюторингу полягає в тому, що допомагає людині знайти та вибудувати свій шлях, посилюючи самого себе та одночасно інших людей, серед яких живеш, дієш. Людина розуміє себе, свій стиль діяльності, сприймає свої потреби, бажання, цінності, завдання – з одного боку, а з іншого – усвідомлює соціальну відповідальність перед іншими, тобто досягнення різного та спільного одночасно (Czekierda, 2015, с. 18). Основа тьюторингу – це індивідуальні зустрічі, на яких в атмосфері діалогу, поваги та уваги один до одного тьютор працює з підопічним, допомагає йому поглибити свої знання у визначеній галузі, розвинути вміння самостійного та максимального користування своїми талантами. Завдяки ретельно підготовленим та одночасно мотивувальним тьюторіалам (зустрічі тьютора з підопічним) учень може мати прогрес і в галузі знань, і в особистісному розвитку, підвищуючи впевненість у собі та розвиваючи позитивні риси характеру. Важливо також те, що тьюторинг можна використовувати не лише в школі чи університеті, а в громадських організаціях, які працюють з молоддю, у клубах, позашкільній діяльності. Тьюторинг разом з коучингом та менторингом усе частіше практикується в тих освітніх закладах, де акцент робиться на всебічний розвиток школярів чи студентів та розвиток відповідальності за себе (Швець, 2021, с. 17).

Визначення видів тьюторингу в контексті освіти залежить від кількох чинників (Швець, 2021, с. 29), а саме:

- від місця, де відбувається тьюторинг. У цьому випадку можемо говорити про тьюторинг шкільний, університетський

(академічний), домашній, у громадських дитячих та молодіжних організаціях;

- від особи, яка є тьютором: батьківський, педагогічний, учнівський (тьюторинг ровесників);

- від мети (в основному використовується в шкільному тьюторингу): тьюторинг академічний (зосереджений на навчальній діяльності), розвивальний (зосереджений на розвитку м'яких навичок), мистецький (зосереджений на розвитку художніх талантів), виховний (зосереджений на прищепленні чеснот) – усі вони можуть поєднуватися між собою тією чи тією мірою.

При виборі школою впровадження **розвивального тьюторингу** роль вихователя/куратора/класного керівника класу не змінюється, а сам тьюторинг постає скоріш як допоміжна опція в шкільному житті. У такому випадку вихователь, куратор, класний керівник виконують свої обов'язки повною мірою, а тьютор займається виключно розвитком учнів, проводить індивідуальні зустрічі. У своїй роботі тьютор не входить до компетенцій вихователя, куратора, класного керівника, а зосереджується лише на індивідуальній роботі, на розкритті та використанні потенціалу підопічних.

Тьюторинг розвивальний може бути широко використано в позакласній роботі. Як свідчить досвід, упровадження розвивального тьюторингу часто стає основою для перетворення його в розвивально-виховний. Тьюторинг розвивальний – це шлях до самовиховання (Raport, 2011).

Практики розвивального тьюторингу реалізуються через упровадження ролі тьютора, який має під своєю опікою кілька учнів (не більше 10), які можуть бути з різних класів, груп, різного віку, але близько один одного (наприклад, змішана тьюторська група 5 – 6 класів, 10 – 11 тощо), та який виконує розвивальну функцію. Звичайно, чим менша група, тим більше шансів, що тьютор приділятиме більше уваги своїм підопічним,

зауважує польський дослідник S. Krzychał (Krzychał, 2018, с. 67).

А. Сарнат-Частко в підсумковому звіті педагогічного експерименту, реалізованому в польських школах, найважливішими перевагами розвивального тьюторингу вважає (Sarnat-Ciastko, 2018, с. 28):

- індивідуальну опіку над учнем, яка дає можливість краще пізнати підопічного;

- підтримку всіх учнів у розвитку їхніх талантів;

- індивідуальну підтримку учнів у сфері зміни їхньої поведінки;

- залучення батьків до активної співпраці.

Характерними рисами розвивального тьюторингу, на думку П. Чекерди (Czekierda, 2015, с. 27), є:

- уміння «відкрити» учня: розпізнати потенціал, таланти, схильності підопічного, які він ще сам не розуміє, та запропонувати шляхи їхнього розвитку й подальшого використання – усе це важливіше за спільні інтереси тьютора та підопічного;

- мета розвивального тьюторингу з'являється в процесі роботи з вихованцем;

- мірилом ефективності розвивально-виховного тьюторингу є відкриття та «пробудження» інтересів, розуміння учнями своїх талантів та розвиток у них позитивних рис характеру;

- тьютор повинен бути готовий до обговорення різноманітних тем, інколи бути в чомусь експертом, а інколи спрямувати підопічного туди, де він може отримати експертну думку;

- важливо, щоб нові знання та вміння, які з'являються в процесі тьюторингу в підопічного, були йому в радість, приносили задоволення, що є одним з ключових чинників життєвого успіху.

Розвивальний тьюторинг є сенс упроваджувати, коли учень не знає, що йому цікаво, у якому напрямі хотів би розвиватися чи навіть не відчуває потреби у власному

розвитку. Або ж, навпаки, учень займається особистісним розвитком та потребує підтримки тьютора в цьому. У розвивальному тьюторингу робота тьютора зосереджена на тому, щоб допомогти учню віднайти чи утримати власну мотивацію до навчання та інших видів діяльності, зрозуміти самого себе, свої індивідуальні особливості: стиль навчання, здібності і здатності та спрямувати учня на їх розвиток. Упровадження розвивального тьюторингу може бути спрямовано на системний розвиток в учнів м'яких навичок: критичного та креативного мислення, навичок комунікації та співпраці, здатності до самопізнання та самовизначення.

У розвивальному тьюторингу тьютор може залучати учнів до творчих, дослідницьких, соціальних проєктів, що вимагають пошуку нестандартних підходів та рішень, розв'язування неочікуваних проблем або використання творчих підходів, аналіз та оцінка інформації; використання в роботі тьютора ігрових технологій, наприклад, дебати, імітаційні та рольові ігри та технологія кейс-стаді. Удосконалення комунікативних навичок та співпраці також можуть бути розвинуті в розвивальному тьюторингу. Відбувається це завдяки використанню тьютором технології активного слухання, що демонструє учням інший стиль спілкування та надає їм можливість висловлювати власну думку й бути почутими. Тьютор створює сприятливе середовище для взаємодії та обміну думками між учнями, наприклад, розподіляє учнів на групи для виконання завдання, що потребує спільної роботи та обговорення результатів.

Розвивальний тьюторинг може бути корисним для розвитку емоційного інтелекту та лідерства, для досягнення мети. Тьютори можуть допомогти учням навчитися розуміти свої та інших емоції, керувати своєю поведінкою для досягнення мети, розвивати навички емпатії та соціальної взаємодії. Також тьютор може

надавати підтримку учням у вирішенні конфліктів та сприяти навичкам співпраці, що є важливим складником емоційного інтелекту. Нарешті, тьютор може допомогти учням розвинути навички саморегуляції та самоорганізації. Ці навички є важливими, оскільки вони допомагають учням ефективно планувати свій час, організовувати свої знання та вміння, а також розвивати самодисципліну та вміння працювати самостійно.

Основними стратегіями тьюторської діяльності в розвивальному тьюторингу є:

- індивідуальні зустрічі тьютора та учня (тьюторіали), що сприяють особистісному розвитку учня, підвищуючи впевненість у собі та розвиваючи позитивні риси характеру учня;

- стимулювальні запитання, наприклад: «Як би ти впорався / впоралась з цією ситуацією?» може допомогти учням розвинути емоційний інтелект та критичне мислення;

- спеціально підібрані вправи на розвиток м'яких навичок;

- позитивний підхід, коли тьютор підкреслює успіхи учня та надає йому підтримку, надихаючи на подальший розвиток, звертає увагу учня на позитивні зміни, які сталися в його поведінці та навичках;

- індивідуальний підхід, коли тьютор вивчає інтереси та потреби учнів, щоб зосередитися саме на розвитку тих навичок, які актуальні та необхідні цьому учню для досягнення успіху.

З погляду на тьюторинг як на процес розвитку учня, можна виділити певні етапи, які мають між собою плавний перехід, але не можна сказати, що по закінченні одного розпочинається наступний. Формування взаємин (на першому етапі), поглиблення довіри відбувається постійно, що є основою всього процесу тьюторингу. Так само і пізнання учня, його потреб у розвитку, становлення самосвідомості є головним еле-

ментом на всіх етапах співпраці тьютора із підопічним. Інколи найсуттєвіші потреби в розвитку відкриваються через кілька місяців співпраці. М. Будзинський, А. Сарнат-Частко (Sarnat-Ciastko, 2017; Budzyński, 2009) визначають такі *етапи розвивального тьюторингу*: 1. Пізнання учня та створення взаємин (орієнтовно-діагностичний). 2. Спільне визначення цілей, планування співпраці. 3. Реалізація плану. 4. Підбиття підсумків співпраці.

Тьютор готує план співпраці з учнем. Для кожного учня – персональний, використовує конкретні інструменти, методи, щоб досягти максимальних результатів, які також індивідуальні для кожного учня. Передусім тьютор допомагає підопічному віднайти свої таланти, сильні сторони – така робота відбувається завдяки діалогу та аналізу (Evans, 2017, с. 24). Діалог з тьютором сприяє самосвідомості учня, дозволяє зрозуміти подальший свій розвиток, починається робота учня із самим собою. Краще розуміння себе, ясність пріоритетів, ієрархія цінностей не лише впорядковують, але й дозволяють приймати подальші рішення, інколи відмовитися від діяльності, несумісної із загальним напрямом розвитку чи потенціалом учня (Wootton, 2013; Lochtie, 2018). Усе це дозволяє учню досягати успіхів, відкривати можливості, що дає імпульс до змін та мотивує.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, спільним в характеристиці розвивального тьюторингу в зарубіжних країнах є налагодження довірливих, щирих взаємин між тьютором і учнем; підтримка учнів у їхніх прагненнях до самопізнання, утримання мотивації; допомога в розпізнаванні своїх можливостей, здібностей та розвитку власного потенціалу. Сьогодні спостерігається все більший акцент на потенціалі тьюторингу в школі, що надає підтримку учням в їхньому особистісному зростанні й роз-

витку м'яких навичок, необхідних для свідомої та успішної життєдіяльності.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду використання методик розвивального тьюторингу в старшій школі з метою розвитку в учнів особистісної компетентності.

Література

Бойко А. М. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Полтава : Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2011. Вип. 2. С. 4–10.

Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). № 2145-VIII від 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

Кузьмін В. М. Використання тьюторингу для удосконалення системи управління якістю вищої освіти. *Інтеллект XXI.* 2017. № 2. С. 247–252.

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

Толочко С. В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 574 с.

Швець Т. Е. Аналіз понять «тьютор» і «тьюторинг» у вітчизняному та зарубіжному освітньо-науковому просторі. *Академічні студії. Серія: «Педагогіка».* 2022. №2. С. 56–65. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.9>.

Швець Т. Е. Тьюторинг: теорія та практики. Київ : «Видавнича група «Шкільний світ», 2021. 168 с.

Шелестова Л. В. Індивідуалізація навчання як пріоритетний напрямок модернізації сучасної освіти. *Modern problems in science*. Proceedings of the XIX International Scientific and Practical Conference. Vancouver, Canada. 2022. С. 585–588.

Budzyński M., Czekierda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembruska A. Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej. Wrocław : Towarzystwo Wiedzy Otwartej, 2009. 116 s.

Czekierda P., Fingas B., Szała M. Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków. Warszawa : Wolters Kluwer S. A., 2015. 335 s.

Evans S. The Role of the Tutor Teacher in Secondary School Pastoral Care: Challenges and Expectations. Unitec Institute of Technology. Auckland. New Zealand, 2017. 78 p.

Frey N., Fisher D., Almarode J. T. How Tutoring Works: Six Steps to Grow Motivation and Accelerate Student Learning. Dallas. Corwin a SAGE Publications Inc. 2021. 136 p.

Karpińska-Musiał B., Panońko M. (red.). Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków. Warszawa : Wolters Kluwer S. A. 2018. S. 389.

Krzychał S. Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoring-u szkolnego. Kraków : Impuls, 2018. 364 s.

Lochtie D., McIntosh E., Stork A., Walker B. Effective Personal Tutoring in Higher Education. St Albans: Critical Publishing, 2018. 238 p.

Report z realizacji programu «Wsparcie Tutoringu we Wrocławskich Gimnazjach» (red. Zemburzka A.). URL: <http://tutoring.pl/wp-content/uploads/raport-z-realizacji-programu-Wsparcie-Tutoringu-we-Wroc%25%82awskich-Gimnazjach.pdf> (дата звернення: 21.01.2022).

Sarnat-Ciastko A., Gębus D., Zalewski Z. «Wychować Człowieka Mądrego»: raport końcowy z badań ewaluacyjnych ogólnopolskiego projektu wdrażania tutoring-u szkol-

nego. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza. 2018. 355 s.

Sarnat-Ciastko A. Relacje tutorskie w polskiej szkole w ujęciu analizy transakcyjnej. Kraków: Wydawnictwo Libron, 2017. 295 s.

Smith, John R. A Comparison of a Peer Tutoring Program and a Teacher Driven Tutoring Program on Reading Skills in an Adjudicated Secondary School. Widener University. Pennsylvania, 2020. 179 p.

Wootton S. Personal Tutoring for the 21st century. Further Education Tutorial Network (FETN), 2013. 64 p.

References

Boiko, A. M. (2011). Tiutor – yakisno vyshcha pedahohichna pozytsiia i novyi prostir dukhovno-moralnoi vzaiemodii [Tutor is a Qualitatively Higher Pedagogical Position and a New Space for Spiritual and Moral Interaction]. *Pedahohichni nauky: zb. nauk. pr. Poltavskiyi natsionalnyi pedahohichniyi universytet imeni V. H. Korolenka – Pedagogical Sciences: Collection of Scientific Works. Poltava National Pedagogical University named after V. H. Korolenko*, 2, 4–10 [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR) – Information of the Verkhovna Rada (VVR)*. No. 2145-VIII vid 05.09.2017. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

Kuzmin, V. M. (2017). Vykorystannia tiutorynhu dlia udoskonalennia systemy upravlinnia yakistiu vyshchoi osvity [Using Tutoring to Improve the Quality Management System of Higher Education]. *Intelekt XXI – Intelligence XXI*, 2, 247–252 [in Ukrainian].

Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly: ukhvaleno rishenniam Kolehii MON Ukrainy 20.10.2016 r. [New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary

School Reform: Adopted by the Decision of the Board of the Ministry of Education and Culture of Ukraine]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

Shvets, T. E. (2022). Analiz poniat «tutor» i «tutorynh» u vitchyznianomu ta zarubizhnomu osvitno-naukovomu prostori [Analysis of the Concepts of «Tutor» and «Tutoring» in the Domestic and Foreign Educational and Scientific Space]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika» – Academic studies. «Pedagogy» series, 2*, 56–65. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.9> [in Ukrainian].

Shvets, T. E. (2021). Tutorynh: teoriia ta praktyky [Tutoring: Theory and Practices]. Kyiv: «Vydav. hrupa «Shkilnyi svit» [in Ukrainian].

Shelestova, L. V. (2022). Indyvidualizatsiia navchannia yak priorityetnyi napriamok modernizatsii suchasnoi osvity [Individualization of Education as a Priority Direction of Modernization of Modern Education]. *Modern problems in science*. Proceedings of the XXI International Scientific and Practical Conference. (pp. 585–588). Vancouver [in Ukrainian].

Budzyński, M., Czekierda, P., Traczyński, J., Zalewski, Z., & Zembrzuska, A. (2009). Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej. Wrocław: Towarzystwo Wiedzy Otwartej [in Polish].

Czekierda, P., Fingas, B., & Szala, M. (2015). Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadkow [Tutoring. Theory, Practice, Case Studies]. Warszawa: Wolters Kluwer S. A. [in Polish].

Evans, S. (2017). The Role of the Tutor Teacher in Secondary School Pastoral Care: Challenges and Expectations. Unitec Institute of Technology. Auckland. New Zealand [in English].

Frey, N., Fisher, D., & Almarode, J. T. (2021). How Tutoring Works: Six Steps to Grow Motivation and Accelerate Student

Learning. Dallas. Corwin a SAGE Publications Inc. [in English].

Karpińska-Musiał, B., & Panońko, M. (2018). Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków [Tutoring as a Meeting. Individual Case Histories]. Warszawa: Wolters Kluwer S. A. S. [in Polish].

Krzychał, S. (2018). Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego [Teacher-tutor. A Praxeological Reconstruction of School Tutoring]. Kraków: Impuls [in Polish].

Lochtię, D., McIntosh, E., Stork, A., & Walker, B. (2018). Effective Personal Tutoring in Higher Education. St Albans: Critical Publishing [in English].

Zemburzka, A. (Ed.). Raport z realizacji programu «Wsparcie Tutoringu we Wrocławskich Gimnazjach» [Report on the Implementation of the Program «Support Tutoring in Secondary Schools in Wrocław»]. Retrieved from <http://tutoring.pl/wp-content/uploads/raport-z-realizacji-programu-Wsparcie-Tutoringu-we-Wroc%20awskich-Gimnazjach.pdf> [in Polish].

Sarnat-Ciastko, A., Gębus, D., & Zalewski, Z. (2018). «Wychować Człowieka Mądrego»: raport końcowy z badań ewaluacyjnych ogólnopolskiego projektu wdrażania tutoringu szkolnego [«Educate a Wise Man»: the Final Report on the Evaluation Study of the Nationwide School Tutoring Project]. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podo-bińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza [in Polish].

Sarnat-Ciastko, A. (2017). Relacje tutorskie w polskiej szkole w ujęciu analizy transakcyjnej [Tutoring Relations in a Polish School in Terms of Transactional Analysis]. Kraków: Wydawnictwo Libron [in Polish].

Smith, John R., Jr. (2020). A Comparison of a Peer Tutoring Program and a Teacher Driven Tutoring Program on Reading Skills in an Adjudicated Secondary School. Widener University. Pennsylvania [in English].

Wootton, S. (2013). Personal Tutoring for the 21st century. *Further Education Tutorial Network (FETN)* [in English].

Швець Т. Е. Модель розвивального тьюторингу в закладах середньої освіти зарубіжних країн

У статті проаналізовано одну з ефективних педагогічних технологій у сфері реалізації принципу індивідуалізації – тьюторської технології, що зумовлено сучасною тенденцією розвитку освіти – її спрямованість на особистість людини. Визначено основні підходи до поняття тьюторинг в англійських та польських джерелах, а також надано авторське розуміння цього поняття. Зроблено висновок про те, що розвивальний тьюторинг спирається на принцип індивідуалізації, спрямований на підтримку учнів у досягненні їх цілей у навчанні, утримання мотивації, допомогу в розпізнаванні своїх можливостей, здібностей та розвитку потенціалу.

У статті представлено основні етапи тьюторської діяльності, а саме: орієнтовно-діагностичний; спільне визначення цілей, планування співпраці; реалізація плану; підбиття підсумків співпраці. Подано характерні риси та переваги впровадження розвивального тьюторингу в закладах середньої освіти, а також охарактеризовані види діяльності тьютора та стратегії тьюторської діяльності. Наголошено, що основною умовою реалізації тьюторингу є налагодження діалогічних взаємин між тьютором і підопічним. Зазначено, що розвивальний тьюторинг сприяє особистісному зростанню учнів та розвитку їхніх м'яких навичок, що необхідні для свідомої та успішної життєдіяльності.

Ключові слова: тьюторинг, розвивальний тьюторинг, тьютор, тьюторіал, етапи тьюторингу, стратегії тьюторської діяльності, види тьюторської діяльності, заклади середньої освіти, зарубіжні країни.

Shvets T. E. Model of Developmental Tutoring in Secondary Education Institutions of Foreign Countries

The article analyzes one of the effective pedagogical methods in the field of realization of the individualization principle – the tutoring method. It is due to the current tendency of education development, and its focus on human personality. The basic approaches to the concept of tutoring in English- and Polish-language sources, as well as the author's understanding of this concept, have been defined. It has been concluded that developmental tutoring relies on the individualization principle aimed at supporting students in achieving their goals in learning, maintaining motivation, assistance in recognizing their capabilities, talents and potential development.

The article presents the main stages of tutoring: indicative and diagnostic; joint definition of goals, cooperation planning; implementation of the plan; summary of cooperation. The author presents the characteristic features and advantages of the developmental tutoring implementation in secondary education institutions, as well as the types and strategies of tutor activities. It has been also emphasized that the main condition for the implementation of tutoring is the establishment of dialogical relationships between the tutor and the tutee. It has been concluded that developmental tutoring contributes to the personal growth of students and the development of their soft skills, which are necessary for a conscious and successful life.

Keywords: tutoring, developmental tutoring, tutor, tutorial, tutoring stages, strategies of tutoring activity, types of tutoring activity, secondary education institutions, foreign countries.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



ChatGPT

В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ЗАБОРОНИТИ НЕ МОЖНА ВИКОРИСТОВУВАТИ

УДК 378:001.895

DOI: 10.12958/2227-2747-2023-1(182)-13-23

Леонтєва Інна Василівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук

факультету педагогічної освіти

Київського університету імені Бориса Грінченка,

м. Київ, Україна

i.leontieva@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-8084-1912>

Для цитування: Леонтєва І. В. ChatGPT в освітньому процесі вищої школи: заборонити не можна використовувати. *Освіта та педагогічна наука*. 2023. № 1 (182). С. 13–23. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-13-23](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-13-23).

References (стандарт APA): Leontieva, I. V. (2023). ChatGPT v osvithnomu protsesi vyshchoi shkoly: zaboronyty ne mozhna vykorystovuvaty [ChatGPT in the Educational Process of Higher Education Institutions: You Can't Ban It You Can Use It]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1 (182), 13–23. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-13-23](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-13-23) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. З 18 лютого 2023 року в Україні став доступним ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer). Це чат-бот, розроблений лабораторією OpenAI, який є комбінацією великої статистичної моделі мови та штучного інтелекту. Чат-бот належить до сімейства великих мовних моделей GPT-3.5 від OpenAI й оптимізований для ведення діалогів та налаштований на самовдосконалення за допомогою методів керованого (машинного) навчання й навчання з підкріпленням, як усі його прототипи. Однак, незважаючи на те, що це не перший чат-бот з таким функціоналом, саме він викликав значний резонанс в освітянській спіль-

ноті, сприймаючись як одіозна інновація, яку потрібно заборонити в закладах освіти. Більше того, в онлайн-виданні Inside Higher Ed, що окреслює свою місію як «донесення людям, які працюють у вищій освіті, достовірної, надійної та ретельно вивіреної інформації про їхній професійний світ і нові моделі надання інформації», було опубліковано статтю Джеремі Вайсмана (Jeremy Weissman) під назвою «ChatGPT – це чума для освіти» (Weissman, 2023).

Автор публікації, доцент кафедри філософії Nova Southeastern University (США), проводить паралелі між пандемією COVID-19 та ChatGPT, уважаючи обидві події катастрофами, що незворотно змінили вищу освіту: «Сьогодні ми стикаємося з новим видом чуми, яка загрожує нашому розуму більше, ніж нашому тілу» (Weissman, 2023). На підтвердження своєї позиції дослідник наводить цікаві приклади: п'ята частина студентів Стенфордського університету вже успішно використала чат-бот під час іспитів 2022 року, при тому, що він став доступним лише в листопаді (за кілька тижнів до початку іспитів). Науковець робить висновок про формування критичної маси, «події супер-поширення», проте, як і в ситуації з пандемією, викладачі ще не повністю усвідомили «сувору реальність цунамі, яке ось-ось ударить по системі вищої освіти» (Weissman, 2023).

На противагу зазначеним вище пересторогам американського науковця, французький дослідник, кавалер Національного ордена «За заслуги» (за внесок і підтримку цифрової трансформації французької економіки) Домінік Піоте (Dominique-Jean-Marie Piotet) у книзі «Як інтернет змінює світ» переконує, що інновації – важливі для розвитку будь-якої країни, більше того, доступ до сучасних технологій прискорює та спрощує створення інновацій, дає змогу робити це в більших масштабах (Pisani, Piotet, 2008, с. 4). Перефразовуємо: інноваційність – *conditio sine qua non* (обов'язкова умова) розвитку вищої освіти, а використання сучасних технологій прискорює та спрощує цей розвиток. Цілком закономірно, що така неоднозначна реакція освітян на технологію зі значним інноваційним потенціалом не могла залишитися осторонь нашої дослідницької уваги. Ми свідомі того, що не кожна нова технологія повинна стати інструментом освітніх інновацій, а

їх упровадження обов'язково дасть поштовх для вирішення суперечностей між традиційною та якісно новою вищою освітою. Більше того, у попередніх наших розвідках (Леонтьєва, 2022) ми окреслили низку «модернізаційних» ризиків інноваційного розвитку вищої освіти, пов'язаних з її надмірною технологізацією та цифровізацією. Сьогодні активне насичення освітнього простору вищої школи електронно-цифровими пристроями призводить до підміни сутності самого поняття «освітня інновація»: розуміння феномену як «системних новоутворень, що відповідають сучасним викликам суспільства й ефективно впливають на модернізацію освіти та її перспективний розвиток» (Желанова, 2022, с. 146), зводиться до підрахунку кількості впроваджених в освітній процес цифрових інструментів і технологій. Тим більшою є потреба розібратися в цьому феномені.

Аналіз актуальних досліджень.

Зазначимо, що через доволі «молоду» дослідницьку проблему розвідок, присвячених використанню ChatGPT в освітньому процесі, ще доволі мало. Пошук у Google Академії за запитом «ChatGPT in university» в англomовному сегменті дав 4 тис. 150 результатів; за пошуковими словами «ChatGPT in education» – 3 тис. 260 результатів. Для нашого наукового пошуку актуальним став англomовний науковий доробок дослідників Юргена Рудольфа, Самсона Тан та Шеннон Тан (Rudolph, Tan Samson, Tan Shannon, 2023) як перша рецензована журнальна стаття з окресленої проблематики, у якій пропаровано майбутнє навчання, викладання й оцінювання у вищій освіті в контексті використання чат-ботів та штучного інтелекту; аналіз потенційних переваг та проблем освітнього застосування великих мовних моделей з погляду студента та викладача від Енкелейди Каснечі, Катрін

Сесслер, Штефана Кюхманна та інших (Kasnesi, Sessler, Kuchemann et al., 2023); висновки Моханада Халаве (Halaweh, 2023) щодо ефективних стратегій упровадження нової технології з прикладами та рекомендаціями.

Зауважимо, що, вивчаючи теоретичні праці з досліджуваного питання, нами було проаналізовано низку публікацій 2023 року, які заслуговують на окрему увагу, хоча висвітлені в них ідеї безпосередньо не входять до предмета нашої розвідки. Уважаємо, що репрезентовані авторами наукові позиції не лише демонструють багатоаспектний і комплексний характер аналізованого питання, але окреслюють напрями досліджень з ознаками можливого синергетичного ефекту. Зокрема, заклик Девіда Мхланга (David Mhlanga) до відповідального та етичного використання ChatGPT у навчанні впродовж життя; розроблений Стівеном Атласом (Stephen Atlas) посібник з використання «розмовного» штучного інтелекту у вищій освіті та професійному розвитку; актуалізація Майком Перкінсом (Mike Perkins) питання академічної доброчесності великих мовних моделей в освітньому процесі; результати «анекдотичного» дослідження Петри Шутц та інших (Petra Stutz, Maximilian Elixhauser, Judith Grubinger-Preiner et al.) щодо впливу ChatGPT на викладання й навчання, особливо у світлі можливості сліпого розпізнавання результатів «штучного» студента – усе сукупно посилює ефективність використання нової технології в освітньому процесі.

Пошук за ключовими словами «ChatGPT в освіті» в українськомовному варіанті дав усього 3 результати, причому лише два з них так чи так стосуються проблеми використання чат-боту в освітньому процесі. Зауважимо, що всі інші вітчизняні публікації, присвячені використанню чат-боту в освітньому процесі, мають, переважно, публіцистичний ха-

рактер, проте, слідуючи одному з основоположних принципів будь-якого наукового дослідження – альтернативний характер наукових пошуків, що вимагає виділення й оцінки всіх можливих варіантів розв'язання, виявлення всіх поглядів на досліджуване питання, розглянемо їх також (Гончаренко, 2008, с. 73).

На вебсторінці «Освіторія-медіа» розміщено дві публікації: «ChatGPT доступний в Україні: що це таке і як він змінить освіту?»; «Зробіть ChatGPT своїм асистентом: як учителю використовувати штучний інтелект для уроків». Сайт «Zn.ua» репрезентував доробок Володимира Страшка «Як штучний інтелект змінить нашу освіту». Інші публіцистичні статті, присвячені історії створення лінгвістичних чат-ботів, алгоритмам їх використання, можливостям його використання в економіці та бізнесі, дослідницького інтересу для нас не становлять, тому не будемо акцентувати на них увагу.

У ході пошуків актуальних досліджень окресленої проблеми нами було виявлено низку методичних курсів для освітян, розміщених на платформі «УМІТИ», які пропонують педагогам опанування різних способів застосування чату в освітньому процесі: «Чат GPT: 25 способів застосування штучного інтелекту в навчанні інформатики» або «Чат GPT: 25 способів застосування штучного інтелекту в навчанні української мови та літератури» (математики / зарубіжної літератури / іноземної мови тощо). Наявність таких сертифікаційних курсів підвищення кваліфікації педагогів засвідчила цікавий науковий феномен: домінування емпіричних висновків за браку метасистемних педагогічних теорій. Свого часу про таку особливість інноваційного розвитку педагогічної освіти в Україні писали вітчизняні дослідники Н. Батечко та М. Михайліченко (Батечко, Михайліченко, 2020, с. 30). Фактично йдеться про певне соціальне за-

мовлення, яке відображає найгострішу соціально значущу проблему, що вимагає негайного розв'язання, а це, за твердженням С. Гончаренка, є «найбільш переконливою основою, яка визначає актуальність дослідження» (Гончаренко, 2008, с. 36).

Мета статті – обґрунтувати доцільність застосування технології ChatGPT у процесі викладання у вищій школі, беручи до уваги результати теоретичного дослідження зазначеної технології, результатів опитування здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та передового педагогічного досвіду її застосування.

Методологія та методи дослідження. Методологічним підґрунтям дослідження є аксіологічний підхід, що дозволяє вивчати явища з погляду виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини; діяльнісно-особистісний, за якого діяльність студентів ураховується при організації різноманітних навчальних завдань; інформаційний – інформація розглядається як головний ресурс та інструмент навчання та інноваційний підходи, що дозволяє оцінювати інноваційний потенціал інструментів та технологій у контексті вищої освіти. Для досягнення поставленої мети в статті використано комплекс дослідницьких методів, а саме: теоретичних – структурно-функційний, порівняльно-зіставний аналіз теоретичних праць з обраної проблематики; систематизація, синтез, зіставлення та узагальнення; емпіричних – діагностичні (опитування); статистичні, що дає змогу аргументовано розкрити сутність проблеми та сформулювати її рішення.

Виклад основного матеріалу.

Кожна епоха розвитку людства потребує й продукує свій специфічний інструментарій, механізми, форми життєдіяльності людини, найбільш притаманні їй суголосні епосі, відтак зміна епохи вимагає, викликає й породжує значні зміни її ключових механізмів та інструментів. Інформаційне суспільство надає людству

принципово новий інструментарій, який характеризується відсутністю територіальних і часових перешкод для отримання людиною значних обсягів інформації та її перетворенням на основне джерело виробництва товарів, послуг та благ. Зауважимо, що на сучасному етапі розвитку освітньої сфери такі механізми та інструменти окреслюються через термін «інновація». Дефініція є суперечливою й найчастіше стосується: інструментів перетворення різних сфер соціально-культурної діяльності; нововведень, які ще недостатньо поширені в суспільній діяльності чи виробництві; кінцевого результату впровадження науково-технічного прогресу задля сталого розвитку суспільства.

Поява мовних (розмовних, лінгвістичних, великих мовних) моделей типу ChatGPT є цілком закономірним результатом описаних вище процесів. Проте саму технологію ChatGPT, її легкодоступність будь-якому студенту для підготовки есе, рефератів, нотаток, кодів, виступів тощо активно обговорюють педагоги-практики та науковці, прогнозуються різноманітні ризики, а то й катастрофи для розвитку вищої освіти. Аргументи освітян проти використання чат-ботів у навчанні зазвичай стосуються різних порушень норм академічної доброчесності або небезпеки інтелектуального регресу студентів. Звісно, можна придумати безліч різноманітних завдань, які не дозволять студентам використовувати при їх виконанні штучний інтелект. Але краще взяти штучний інтелект на озброєння як інноваційний освітній інструмент, що допоможе навчити здобувачів чогось нового й полегшити роботу викладача. Звернемося до передового педагогічного досвіду використання мовних моделей в освітньому процесі.

Зарубіжних наукових розвідок, присвячених питанню використання чат-боту GPT в освітньому процесі, доволі багато,

незважаючи на короткий термін існування технології. Розглянемо деякі, найбільш значущі для нашого дослідження публікації. У статті Сяомін Чжай «Взаємодія з користувачем ChatGPT: наслідки для освіти» порушено питання потенційного впливу цього інструменту на освіту, зокрема, автор робить припущення про значну силу такого впливу, оскільки потужність ChatGPT може призвести до змін освітніх цілей навчання, навчальної діяльності та практики оцінювання (Zhai, 2022). Дослідник представляє державний дослідницький університет (Університет Джорджії, м. Атенси, США), на базі якого було проведено емпіричне дослідження шляхом пілотування ChatGPT для написання наукової статті під назвою «Штучний інтелект для освіти». Отримавши в результаті цілком послідовну, (частково) точну, інформативну та структуровану наукову статтю, науковець робить висновки про припустимість використання чат-боту та подібних інструментів штучного інтелекту в освіті за умови такого корегування навчальних цілей, коли акцент зміститься із формування загальних навичок на покращення креативності та критичного мислення студентів за рахунок навчальних завдань, що залучають здобувачів вирішувати з допомогою штучного інтелекту реальні проблеми (Zhai, 2022).

Автор статті «ChatGPT в освіті: стратегії відповідального впровадження», професор кафедри інформаційних систем Університету Де Монфор (ОАЕ) Моханад Халавек зазначає, що з моменту запуску ChatGPT для загального користування педагогі висловлювали різні занепокоєння щодо його інтеграції в освітні середовища, проте соціально-економічний розвиток суспільства та виклики, що стоять перед сучасною освітою, вимагають поглибленого вивчення питання потенціалу використання

ChatGPT в освітніх контекстах (Halaweh, 2023). Ґрунтовно досліджуючи переваги та недоліки використання інструментів штучного інтелекту в освітньому процесі, дослідник представляє аргументи на користь включення ChatGPT в освіту, а також окреслює для колег-педагогів набір стратегій і методів для забезпечення відповідального та успішного впровадження ChatGPT у викладання чи дослідження. Серед запропонованих методів виокремимо такі:

1. Нотатки для роздумів / звіт. Сутність методу полягає в тому, що студенти повинні задокументувати кроки написання звіту / тексту з підтримкою ChatGPT, включаючи будь-які дивні речі, ідеї, суперечливі висновки, тексти без покликань, нові ідеї або розробки, ідеї, які вже існують і те, як студент спирався на них, а також будь-які судження, зроблені студентом, на які ChatGPT не надав відповіді. У випадку генерації програмного коду студенти повинні продемонструвати свої коригування / покращення коду й бути готовими продемонструвати в реальному часі своє розуміння коду, якщо їх попросять.

2. Аудиторський зріз запитів. За провідною ідеєю, студенти повинні надати записи своїх запитань та відповідей на них, які також можуть бути завантажені у форматі Excel з ChatGPT, або скріншоти з питаннями та відповідями чат-боту на них. Це забезпечить прозорість та достовірність при оцінюванні ідей, оскільки вони допоможуть відрізнити ідеї, згенеровані ChatGPT, від тих, що були розроблені студентами самостійно.

3. Перевірка наявності слідів використання штучного інтелекту (ШІ). Викладачеві та студентам потрібно перевіряти фінальні роботи за допомогою надійних інструментів для виявлення вмісту ШІ. Ці інструменти інформують, чи був контент створений людиною.

4. Обмін ролями. Викладач може помінятися ролями зі студентами, щоб оцінити самостійність навчання, критичне та творче мислення студентів. Для цього викладач може генерувати тексти чи завдання з певної теми за допомогою ChatGPT, а студенти – оцінювати текст (тобто інформацію), перевіряти точність, критикувати його, шукати більш релевантні тексти, синтезувати їх та спиратися на них (Halaweh, 2023).

Ще одна цікава стаття, написана в колаборації чотирма дослідниками із Саудівської Аравії, Ємену та Індії, присвячена дослідженню впливу чат-боту на мотивацію студентів до навчання (Ali, Shamsan, Hezam, & Mohammed, 2023). У публікації описано процедуру проведення експерименту, у ході якого вивчався вплив ChatGPT на процес вивчення студентами англійської мови. Дослідженням було охоплено понад 80 викладачів та студентів, які мали вільний доступ до чат-боту. Респонденти, відібрані методом неімовірнісної вибірки, відповідали на запитання онлайн-питальника. Результати показали, що ChatGPT загалом мотивує учнів до розвитку навичок читання та письма. Респонденти нейтрально оцінили вплив ChatGPT на розвиток навичок аудіювання та говоріння. Отримані дані засвідчили мотиваційний потенціал використання ШІ у викладанні іноземної мови. У висновках автори зазначили, що «ChatGPT слід використовувати як інструмент навчання, а не боятися його негативних наслідків, які потребують подальших детальних досліджень» (Ali, Shamsan, Hezam, & Mohammed, 2023).

У публікації німецьких дослідників з промовистою назвою «Нам потрібно поговорити про ChatGPT»: майбутнє ШІ та вищої освіти» представлено п'ять виликів і три можливості для контексту вищої освіти, які впливають з упрова-

дження ChatGPT в освітній процес. Основним внеском цієї статті є пропозиція щодо того, як інтегрувати ChatGPT у вищу освіту в чотирьох основних сферах: викладання, документальний супровід, навчальні програми та нормативно-правове регулювання вищої освіти. Наведено міркування авторів щодо використання чат-боту у викладанні. Автори зазначають, викладачі на початку курсу визначають для студентів, де (у яких галузях, ситуаціях) і як (дидактичний підхід) ChatGPT може бути використаний у їхньому курсі, орієнтуючись на розроблену авторами таблицю. Отже, досягається необхідна академічна прозорість та керованість (можливість для обмежень) процесом використання чат-боту при вивченні основ програмування та інженерії, наприклад, викладачі надають роздаткові матеріали, наприклад, правила користування інструментами, на курсах з екзаменаційними роботами. Іншим способом інтегрувати ChatGPT у освітній процес є рекомендація студентам попрактикуватися у використанні інструменту з метою вивчення його можливостей та обмежень. Зазвичай, студенти апробують чат-бот для створення тестів, аналізу вихідного коду тощо (Neumann, Rauschenberger, Schon, 2023).

Стаття ще однієї дослідницької групи з Німеччини «ChatGPT назавжди? Про можливості та проблеми великих мовних моделей для освіти» репрезентує унікальні підходи до забезпечення персоналізованого та ефективного досвіду навчання для різних вікових груп здобувачів освіти, які теж є актуальними для нашого дослідження (Kasneci, Sessler, Kuchemann, et al., 2023).

Зупинимось лише на тих позиціях, які стосуються використання інструментів штучного інтелекту в освітньому процесі вищої школи:

- студентам університету великі мовні моделі типу ChatGPT можуть допомогти в дослідницьких і письмових завданнях, зокрема, для створення планів резюме та текстів; пошуку інформації та ресурсів з певної теми, виокремлення недосліджених або малодосліджених аспектів; а також для розвитку критичного мислення та навичок вирішення проблем у студентів;

- під час групового та дистанційного навчання – для сприяння груповим обговоренням і дебатам, забезпечуючи структуру обговорення, зворотний зв'язок у реальному часі та персоналізоване керівництво (алгоритм дій) для студентів під час обговорення; активізації та залучення студентів до підготовки документів / проєктів, мовні моделі типу ChatGPT допомогли щодо стилізації, редагування, інших інтегративних функцій написання;

- у професійному навчанні – для розвитку мовних навичок, необхідних у деяких специфічних сферах діяльності;

- для персоналізації навчання – ChatGPT можна використовувати для аналізу письмових робіт студентів, надання індивідуального відгуку або пропонування додаткових матеріалів;

- для написання програм курсів планування занять – викладачі можуть вводити в моделі корпус документів, на основі яких хочуть побудувати курс, а результатом може бути програма з коротким описом кожної теми або практичні задачі й тести.

Узагальнюючи проаналізований педагогічний доробок, доходимо висновку, що використання великих мовних моделей в освіті є перспективною сферою досліджень, яка пропонує багато можливостей покращити навчальний досвід для студентів і підтримати роботу вчителів. Проте, щоб повністю розкрити їх освітній потенціал, дуже важливо підходити до

використання цих моделей з обережністю та критично оцінювати їхні обмеження й потенційні упередження.

Для вивчення доцільності застосування технології ChatGPT у процесі викладання у вищій школі ми не лише брали до уваги результати теоретичного дослідження зазначеної технології, але й результати опитування здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. В опитуванні взяли участь 24 студенти двох академічних груп III курсу однієї спеціальності. Опитування проведено за допомогою програмного забезпечення Google Forms для адміністрування опитування, яке входить до складу безкоштовного вебредактора Google Docs Editors. Запропонована здобувачам анкета включала 10 запитань, які спрямовані на виявлення думки суб'єктів освітнього процесу щодо особливостей та ключових принципів роботи ChatGPT, його переваг та унікальних особливостей, відмінностей від інших чат-ботів, обмеження та особливостей використання штучного інтелекту, процедур ідентифікації контенту, створеного ChatGPT, пошук релевантних ключових слів та їх кластеризація, створення пошукових запитів та діалогів, доцільності використання чат-ботів та штучного інтелекту в освітньому процесі.

За результатами проведеного опитування нами було виявлено, що 100% здобувачів знають про існування технології ChatGPT (24 особи), з них 91,67% респондентів мали досвід спілкування з чат-ботом на різні теми та знайомі з особливостями й ключовими принципами його роботи (22 особи). 83,33% опитаних здатні назвати унікальні особливості та відмінності ChatGPT від інших чат-ботів (20 осіб). 71,66% студентів мали досвід виявлення обмежень, упереджень та помилок генерованого чат-ботом контенту (19 осіб), при цьому такі ж показники (71,66%) засвідчили труднощі

студентів з пошуком релевантних ключових слів і формулюванням пошукових запитів. 83,33% (20 осіб) відзначили, що міркували над можливостями використання чат-боту для виконання навчальних завдань, а 20,83% (5 осіб) вже використовували можливості ChatGPT під час навчання. На думку 75% респондентів (18 осіб), використання чат-ботів в освітньому процесі є доцільним, 20,83% опитаних (5 осіб) не були готові дати однозначну відповідь, а 4,16% (1 особа) була категорично проти впровадження технологій штучного інтелекту в процес навчання. Узагальнюючи результати, можемо засвідчити готовність більшості здобувачів освіти до використання ChatGPT як інноваційного освітнього інструменту, відтак доцільність його впровадження в освітній процес. У підсумку наведемо розроблені спільно зі студентами гайди з використання чат-боту в навчанні:

1. Змагання з формулювання запитів чат-боту. Викладач пропонує студентам складну або багатоаспектну тему й разом зі студентами розробляє критерії оцінки відповідей чат-боту, після цього здобувачі самостійно роблять пошукові запити боту, порівнюють та оцінюють відповіді, складаючи на їх основі рейтинг.

2. Ревізія. Отриману від ChatGPT відповідь студенти повинні переробити таким чином, щоб відобразити діаметрально протилежну позицію, ніж презентував чат-бот.

3. Фактчекінг. Студентам пропонується перевірити достовірність інформації та відомостей, описаних у тексті боту, виявлення невідповідностей між фактами та реальною ситуацією.

4. Чек-лист. Студенти повинні розробити критерії якісного виконання навчального завдання (глибина дослідження теми, використання різних джерел, аналіз кількох поглядів тощо) та оцінювати відповіді чат-боту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У підсумку зазначимо, що освітній потенціал використання ChatGPT у процесі навчання, на нашу думку, не викликає сумнівів. Ми переконані, що викладачам варто ініціювати використання студентами чат-боту, оскільки вони, швидше за все, будуть ним користуватися незалежно від наших заборон, а дозвіл дасть рівні шанси здобувачам розвивати ідеї, заохочуватиме вдосконалювати роботи за рахунок контрасту між тим, що було створено, і тим, що не було створено за допомогою цього інструменту. Проте не можемо не висловити й деякі застереження, пов'язані, перш за все, з відсутністю ґрунтовних наукових досліджень, спрямованих на виявлення атрибутивних характеристик та закономірностей перебігу явищ у межах досліджуваного процесу, виявлення невідомих чинників, що на них впливають, побудову та перевірку моделей аналізу тощо.

У перспективі ми плануємо провести опитування респондентів з інших академічних груп та спеціальностей для виявлення позитивних і негативних кореляцій з уже отриманими результатами.

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>.

Гончаренко С. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

Інновації у вищій освіті: глосарій термінів і понять / за ред. І. В. Артємова. Ужгород: ПП «АУТДОР – ШАРК», 2015. 160 с.

Желанова В. Інноваційний вимір сучасної вищої освіти: аналіз напрямів. *Інно-*

ваційна педагогіка. 2022. № 1 (50). С. 145–148. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.30>.

Леонтєва І. Реалії інноваційності розвитку вищої педагогічної освіти, або коли зникає інтернет. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 38 (2). С. 57–62. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.389>.

Ali J. K. M., Shamsan M. A. A., Hezam T. A., & Mohammed, A. A. Q. Impact of ChatGPT on Learning Motivation: Teachers and Students' Voices. *Journal of English Studies in Arabia Felix*. 2023. 2 (1). P. 41–49. DOI: <https://doi.org/10.56540/jesaf.v2i1.51>.

Halaweh M. ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*. 2023. 15 (2). ep421. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>.

Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., ... Kasneci G. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 103. April. P. 102–274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.

Neumann M., Rauschenberger M., & Schon E.-M. «We Need To Talk About ChatGPT»: The Future of AI and Higher Education. 2023. URL: <https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/index/index/docId/2467>.

Pisani F. & Piotet D. Comment le web change le monde: L'alchimie des multitudes. PEARSON. 2008.

Rudolph J., Tan S. & Tan Sh. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*. 2023. Vol. 6. № 1. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>.

Weissman J. ChatGPT Is a Plague Upon Education. URL: <https://www.insidehighered.com/views/2023/02/09/chatgpt-plague-upon-education-opinion>.

Zhai X. «ChatGPT User Experience: Implications for Education». 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/366463233_ChatGPT_User_Experience_Implications_for_Education. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418>.

References

Batechko, N., & Mykhailichenko, M. (2020). Evoliutsiia osvitynih 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].

Honcharenko, S. (2008). Pedahohichni doslidzhennia: metodohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical Research. Methodological Advice for Young Scientists]. Kyiv-Vinnytsia: DOV «Vinnytsia» [in Ukrainian].

Artomov, I. (Ed.). (2015). Innovatsii u vyshchii osviti: hlosarii terminiv i poniat [Innovations in Higher Education: a Glossary of Terms and Concepts]. Uzhhorod: PP «AUTDOR – ShARK» [in Ukrainian].

Zhelanova, V. (2022). Innovatsiinyi vymir suchasnoi vyshchoi osvity: analiz napriamiv [Innovative Dimension of Modern Higher Education: Analysis of Directions]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 1 (50), 145–148. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.30> [in Ukrainian].

Leontieva, I. (2022). Realii innovatsiinosti rozvytku vyshchoi pedahohichnoi osvity, abo koly znykaie internet [The Realities of Innovation in the Development of Higher Pedagogical Education, or when the Internet Disappears]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika* –

Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy, 38 (2), 57–62. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.389> [in Ukrainian].

Ali J. K. M., Shamsan M. A. A., Hezam, T. A., & Mohammed, A. A. Q. (2023). Impact of ChatGPT on Learning Motivation: Teachers and Students' Voices. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, 2(1), 41–49. DOI: <https://doi.org/10.56540/jesaf.v2i1.51> [in English].

Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep421. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036> [in English].

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, N., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102–274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274> [in English].

Neumann, M., Rauschenberger, M., & Schon, E.-M. (2023). “We Need To Talk About ChatGPT”: The Future of AI and Higher Education. Retrieved from <https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/index/index/docId/2467> [in English].

Pisani, F., & Piotet, D. (2008). Comment le Web Change le Monde : L'alchimie des multitudes. PEARSON [in French].

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, Sh. (2023). ChatGPT: Bullshit Spewer or the end of Traditional Assessments in Higher Education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6 (1). DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9> [in English].

Weissman, J. ChatGPT Is a Plague Upon Education. Retrieved from <https://www.insidehighered.com/views/2023/02/09/chatgpt-plague-upon-education-opinion> [in English].

Zhai, X. (2023). ChatGPT User Experience: Implications for Education. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/366463233_ChatGPT_User_Experience_Implications_for_Education. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418> [in English].

Леонтєва І. В. ChatGPT в освітньому процесі вищої школи: заборони не можна використовувати

У статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти ChatGPT як технології навчання у вищій школі здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Зроблено стислий теоретичний огляд актуальних англomовних та українськомовних наукових праць з досліджуваної проблеми.

Коротко схарактеризовано продуктивний досвід застосування зарубіжними дослідниками великих мовних моделей на основі штучного інтелекту типу ChatGPT у роботі зі студентами, акцентовано увагу на їхніх висновках та рекомендаціях щодо можливих стратегій і методів роботи з чат-ботами. Подано системний аналіз найбільш гострих проблем, пов'язаних з можливістю відкритого доступу студентської молоді до подібних технологій.

Аргументовано продемонстровано доцільність застосування чат-боту в практиці навчання студентів. Висвітлено результати емпіричного дослідження, проведеного за допомогою програмного забезпечення Google Forms, у цільовій аудиторії студентів Київського університету імені Бориса Грінченка, спрямованого на виявлення думки суб'єктів освітнього процесу щодо особливостей та ключових принципів роботи ChatGPT,

доцільності використання чат-ботів та штучного інтелекту в освітньому процесі. Репрезентовано приклади навчальних завдань на основі ChatGPT, дібрані з урахуванням відгуків студентів про доцільність застосування такої технології в освітньому процесі. Окреслено необхідність подальшого дослідження готовності респондентів інших цільових груп до роботи з ChatGPT і виявлення позитивних і негативних кореляцій.

Ключові слова: ChatGPT, штучний інтелект, вища освіта, інноваційні технології навчання, методи роботи з чат-ботами, метод опитування.

Leontieva I.V. ChatGPT in the Educational Process of Higher Education Institutions: You Can't Ban It You Can Use It

The article discusses the theoretical and practical aspects of ChatGPT as a teaching technology in higher education institutions for students of the first (Bachelor's) level of higher education. A brief theoretical review of relevant English- and Ukrainian-language scientific works on the studied problem has been made.

The productive experience of foreign researchers in using large language models based on artificial intelligence such as ChatGPT in working with students has been briefly characterized, with an emphasis on their conclusions and recommendations on possible strategies and methods of working

with chatbots. A systematic analysis of the most acute problems related to the possibility of open access of students to such technologies has been presented.

The expediency of using a chatbot in the practice of teaching students has been reasonably demonstrated. The results of an empirical study conducted with the help of Google Forms software in the target audience of students of Borys Grinchenko Kyiv University have been highlighted. The study was aimed at identifying the opinion of the subjects of the educational process regarding the features and key principles of ChatGPT, and the expediency of using chatbots and artificial intelligence in the educational process. Examples of educational tasks based on ChatGPT have been presented. They have been selected considering students' feedback on the feasibility of using such technology in the educational process. The necessity of further study of the readiness of respondents of other target groups to work with ChatGPT and identification of positive and negative correlations have been outlined.

Keywords: ChatGPT, artificial intelligence, higher education, innovative teaching technologies, methods of working with chatbots, survey method.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ДИСТАНЦІЙНОМУ ОСВІТЬОМУ ПРОСТОРИ

УДК 377.018.43(477) (045)

DOI: 10.12958/2227-2747-2023-1(182)-24-37

Максимовська Наталія Олександрівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри менеджменту
культури та соціальних технологій
Харківської державної академії культури,
м. Харків, Україна
maksimovskayas8@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3028-5727>

Білик Олена Миколаївна,
доктор педагогічних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи
та міжнародних зв'язків
Харківської державної академії культури,
м. Харків, Україна
bilikle@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5468-2076>

Для цитування: Максимовська Н. О., Білик О. М. Розвиток соціальної творчості студентської молоді в дистанційному освітньому просторі. *Освіта та педагогічна наука*. 2023. № 1 (182). С. 24–37. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-24-37](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-24-37).

References (стандарт APA): Maksymovska, N. O., & Bilyk, O. M. (2023). Rozvytok sotsialnoi tvorchosti studentskoi molodi v dystantsiinomu osvitnomu prostori [Development of Student Youth's Social Creativity in Remote Educational Space]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (182)*, 24–37. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-24-37](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-24-37) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Виклики сьогодення поставили на межу виживання систему вищої освіти України. Дистанційна форма навчання стала тим самим ефективним механізмом, який покликаний продемонструвати життєздатність цього рівня освіти, уможливила визначення трендів її подальшої модернізації. Здебільшого ниве-

люються уявлення про те, що теоретичні знання та практичні навички можуть реалізовуватися виключно під час безпосередньої взаємодії в освітньому процесі. Провідна мета вищої освіти залишилася незмінною: формування особис-

тості професіонала з необхідним рівнем загальних та фахових компетентностей як динамічної комбінації знань, умінь, навичок у поєднанні з різними способами креативного мислення, формування цінностей вільного суспільства незалежно від галузі підготовки, необхідних у сучасному соціумі соціальних якостей, зокрема соціальної творчості. Від рівня громадянсько-професійної самореалізації студентської молоді залежить майбутнє не лише власної країни, регіону світу, але й перспективи глобального людства в умовах загострення його базових суперечностей: свободи та поневолення, демократичних та імперських цінностей тощо. Отже, зміна ситуації та формату освіти активізує пошук ефективних засобів формування особистості здобувача, використовуючи можливості дистанційного освітнього середовища. Актуалізується залучення здобувачів вищої освіти як найбільш адаптивної, мобільної та творчої вікової групи до розбудови культури України та її майбутнього в європейському та світовому просторі шляхом реалізації соціальної творчості, розвиток якої в умовах дистанційного навчання має інтенсифікуватися.

Аналіз актуальних досліджень.

Запровадження дистанційної освіти у вищій школі України досліджують: Є. Громов (з досвіду організації дистанційного навчання у вищих технічних навчальних закладах Польщі); Ф. Гарєєва, М. Чурсанова (інноваційні технології в організації навчання під час пандемії COVID-19: досвід університетів світу); Л. Олійник, О. Кошпань (шляхи підвищення ефективності управління навчальною діяльністю в системі дистанційного навчання вищої школи); С. Сисоєва, К. Осадча (стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України); А. Чайковська (організаційні форми дистанційного навчання у вищій

школі України); Е. Яценко (дистанційна освіта в освітній діяльності вищої школи: виклики часу). Освіті в дистанційному форматі під час воєнного стану приділяють увагу О. Гнатюк (дистанційна освіта в умовах воєнного стану); І. Крамаренко, Т. Корнішева, І. Сілютіна (адаптація дистанційного навчання у вищій школі до умов воєнного стану) та ін.

На основі аналізу досліджень можна відстежити вже усталені аксіоматичні та проблемні позиції авторів: дистанційне навчання почало широко застосовуватися під час пандемії, стало невід'ємним складником освіти загалом, спонукає до розвитку її технічних засобів (Гарєєва, Чурсанова, 2019). Інструменти дидактичного процесу, зокрема електронні класи, відеоконференції, електронні підручники, відкриті джерела інформації тощо, зумовлюють підвищення привабливості, запровадження індивідуалізації навчання та вироблення нового стилю освіти, що долає обмеження і стає кроскультурною (Громов, 2010).

Нині існує можливість скористатися новою моделлю відкритого навчання, що зумовить появу інновацій у вищій освіті в подальшому та сприятиме подоланню територіальних бар'єрів, появі нових форматів конкурентоспроможної освіти, формуванню підґрунтя для соціальних та економічних змін у майбутньому завдяки значному інформаційному ресурсу (Мала, 2022).

Перевагами дистанційного навчання визначаються: електронний контроль роботи студентів, покращення індивідуальної роботи із здобувачами, запровадження авторських курсів, автоматичне формування тестів, використання додаткових інформаційних ресурсів, чітка структуризація матеріалу, сприяння створенню індивідуальної траєкторії навчання, ведення журналів та збереження портфоліо робіт тощо (Яценко, Левандовська, 2021);

привабливість дистанційного навчання полягає в економії часу, гнучкості навчання та відсутності прив'язки до конкретного місця, соціальній рівноправності на основі тільки особистих досягнень студента, актуалізації знань за допомогою сучасних комп'ютерних технологій (Шевчук, 2021); відбувається формування принципово нового освітнього простору, створюються можливості обрання зручного темпу навчання, залучення великої кількості джерел інформації, використання новітніх досягнень інформаційних технологій, надання рівних можливостей в освіті, усунення психологічних бар'єрів тощо (Прибилова, 2013).

Перспективи використання дистанційного навчання пов'язані з такими позиціями: вчасне оновлення програмного забезпечення та матеріальної бази закладу вищої освіти (далі ЗВО), підготовка викладачів для роботи в межах дистанційної освіти, організація співпраці розробників програмних продуктів, методистів, викладачів, розробка платформ з нескладним інтерфейсом, адаптація електронних розробок до нових технологій освіти (Сисоєва, Осадча, 2019).

Серед недоліків дистанційного навчання науковців відзначають такі: ускладнений доступ до мережі «Інтернет» у певних місцевостях, недовіра до електронних інструментів комунікації в процесі навчання, залежність успішності від опанування програмного забезпечення, академічна недоброчесність у зв'язку з проблемою ідентифікації здобувача, низький рівень самоменеджменту студентів, складність формування та перевірки практичних навичок, переведення в дистанційний формат інтерактивних методів та форм роботи зі студентами у позанавчальний час (Шевчук, 2021).

Відтак, перед освітянами всіх рівнів постають завдання популяризації дистан-

ційної освіти, підвищення її якості, покращення організаційного, матеріального, кадрового забезпечення (Мала, 2022). Виклики воєнної доби роблять дистанційну освіту загалом затребуваною, постає необхідність вибору інтернет-платформ для якісного провадження навчальної діяльності, розглядається можливість поєднання усталених методів із специфічними, притаманними дистанційному формату (Гнатюк, 2022).

В умовах воєнного часу перевага віддається асинхронній взаємодії, записам відеолекцій та презентацій, застосовується лояльність до дедлайнів, робота над зняттям напруги та покращенням психологічного стану здобувачів, активно застосовуються творчі завдання та техніки мотивації, навчання інформаційної гігієни, заохочення громадської активності студентів (Крамаренко, 2022).

Указані ознаки сучасної освіти можуть покладатися в основу розбудови дистанційного культурно-освітнього середовища ЗВО (Білик, 2018), але формування особистості здобувача, процес виховання в системі вищої освіти, зокрема розвиток соціальної творчості в умовах дистанційного освітнього простору, потребують подальшого вивчення й обґрунтування.

Мета статті – схарактеризувати процес розвитку соціальної творчості студентів, висвітлити специфіку поєднання навчання та виховання в дистанційному освітньому просторі для розвитку соціальної творчості здобувачів вищої освіти, надати приклад застосування інструментів дистанційної освіти для розвитку соціальних якостей здобувачів, зокрема соціальної творчості майбутніх менеджерів культури.

Методологія та методи дослідження. У ході дослідження застосовано аналіз специфіки розвитку соціальної творчості здобувачів вищої освіти. Для виявлення

та визначення особливостей цього процесу використано методи синтезу та узагальнення наукових фактів. Методи порівняльного аналізу, кореляції та наукової констатації забезпечили обґрунтування формування дистанційного освітнього простору з метою розвитку соціальної творчості здобувачів. Середовищний підхід – до визначення характеристик дистанційного освітнього простору для подальшого аналізу та визначення методів освітньої взаємодії. Практична перевірка форм і методів інтеграції навчальної і позанавчальної діяльності в межах дистанційного формату освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу.

Соціальна творчість здебільшого розуміється як діяльність, результатом якої є нові форми взаємодії між людьми, і це є актуальним саме для дистанційної форми освіти в сучасних умовах. Основною ідеєю соціальної творчості є необхідність і можливість впливу на перебіг соціальної інтеракції, спрямованість на задоволення переважно суспільних потреб та інтересів. На рівні особистості є соціальною якістю, складником соціальності високого рівня. Водночас соціальна творчість є специфічною формою вирішення суспільних суперечностей і передбачає появу нового формату або тренду, котрі мають суспільне значення. На нашу думку, в умовах дистанційної освіти залучення до соціально-творчої активності може викликати складнощі через недостатність безпосередньої групової консолідації, яка зумовлює цей процес, проте сприяє виробленню солідарної позиції, надає поштовх та стимулює креативні рішення для подолання протиріч соціальної життєдіяльності.

Сутність соціальної творчості студентської молоді розуміється як активне ставлення молодих людей до світу, здатність здійснювати суспільно значущі пе-

ретворення матеріального й духовного середовища, а в сучасних умовах ще й віртуального та інформаційного в межах дистанційних освітніх платформ. Соціальна творчість цієї групи молоді виявляється в соціально-творчій діяльності, що характеризується свободою її вибору, позитивною суспільною спрямованістю, умотивованою особистісною ініціативою, інтересом і достатньо високою якістю інноваційних, самостійних організаційних дій, спрямованих на проєктування та реалізацію творчої ініціативи у формі соціально значущих акцій, заходів, об'єднань, організацій, рухів тощо (Максимовська, 2015, с. 275). На нашу думку, це має відбуватися в дистанційному освітньому просторі, особливо зважаючи на те, що сучасній молоді притаманне швидке оволодіння новими інструментами комунікації та взаємодія з використанням інформаційних технологій.

Соціальна творчість студентів як соціального суб'єкта характеризується стійкими інформаційно-комунікативними, соціальними інтересами та потребами, особистісною ініціативою, переважанням альтруїстичної мотивації, готовністю брати відповідальність за соціально значущі акції, що ініціюються, домінантною схильністю до соціальних інновацій у віртуальному просторі, високим рівнем професійно та громадянсько зорієнтованих проєктних, організаційних і комунікативних знань та вмінь, соціально позитивним стилем організаційної роботи (Максимовська, 2015). Критеріями розвитку соціальної творчості є: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та якостей особистості, діяльнісно-поведінковий. Показники мотиваційно-ціннісного критерію: інтерес та ціннісне ставлення до професійно-громадського життя; просоціальна мотивація до життєдіяльності в інформаційному суспільстві; сформованість соціаль-

них потреб у сфері громадської взаємодії. Показники когнітивного та якостей особистості критерію: схильність до інновацій у громадсько-професійній сфері, пошуковість та організаційність в інформаційному суспільстві, соціальна креативність у навчанні та позанавчальній діяльності. Показники діяльнісно-поведінкового критерію: співтворчість з іншими в межах реалізації професійно-громадських інтересів, створення нових моделей діяльності в умовах інформаційного суспільства, активна та відповідальна участь у соціальних перетвореннях професійно-громадського спрямування.

Потреба студентської молоді у невідкладній особистісній та професійній самореалізації, зокрема й соціальній творчості, актуалізує саме позанавчальну діяльність ЗВО, якій притаманні ознаки вільного вибору, демократичності, стимулювання ініціативності, креативності, активності, просоціальна та професійна спрямованість тощо. Провідне завдання дистанційного освітнього простору постає в забезпеченні не тільки навчальної, але й повноцінної позанавчальної активності студентів. Необхідність гармонізації віртуальної культури здобувачами вищої освіти через створення її нових форматів та форм запровадження актуалізує сприяння розвитку інноваційних моделей віртуальної взаємодії майбутніх фахівців і реалізації їхньої професійної спрямованості в позанавчальній діяльності.

На нашу думку, в умовах дистанційної освіти дещо нівелюються межі середовища навчання та виховання, актуальним стає об'єднаний дистанційний освітній простір, який водночас забезпечує здобуття компетентностей, знань і навичок професійної діяльності та дозволяє формувати особистість фахівця як креативного лідера в галузі майбутньої професійної діяльності. Отже, мають бу-

ти досліджені механізми залучення здобувачів до спільної соціально-творчої активності в цьому просторі.

Інструменти дистанційної освіти сприяють сприйняттю навчального контенту та позанавчальної активності як об'єднаних видів взаємодії в дистанційному просторі, продовжують та доповнюють одна одну, що створює доцільну єдність формування майбутнього фахівця. Така інтеграція дозволяє реалізувати подієву методіку з анімаційним (надихаючим, мотивувальним) ефектом та сприймається як постійна зацікавлена безпосередня участь здобувачів та викладачів в одному просторі із застосуванням засобів дистанційної комунікації. Дистанційне освітнє середовище – поєднання інструментів дистанційного навчання (платформи та сервіси) з додатковими позанавчальними віртуальними осередками студентів, соціальними мережами. Такий середовищний підхід (навіть у дистанційному форматі) має деякі переваги щодо недистанційної форми взаємодії, оскільки застосовує сучасні інструменти, цікаві студентам, дозволяє їм відчувати себе творцями нового соціального осередку в онлайн-середовищі. Отже, *дистанційний освітній простір* характеризується поєднанням навчального та виховного компонентів, інтерактивністю (можливістю оперативного зв'язку, динамічної побудови спілкування та вироблення рішень), інтеграційністю (поєднанням різних засобів, інструментів, технік), креативністю (здатністю поступово вирішувати складні проблеми, застосовуючи конкретні кроки в нестандартних рішеннях).

Розглянемо практичну методіку розвитку соціальної творчості на прикладі підготовки менеджерів культури. Відповідно до стандарту вищої освіти передбачено формування загальних і фахових компетентностей, серед яких здатність

генерувати нові ідеї (креативність), працювати відповідно до міжнародного контексту, визначати стратегічні пріоритети, зважаючи на особливості місцевих, регіональних, національних та глобальних стратегій соціокультурної динаміки. Отже, розвиток соціальної творчості, як вищого прояву соціальності особистості має відбуватися задля досягнення підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного до креативної взаємодії, зокрема на міжкультурному рівні. Для забезпечення визначених результатів освітніх програм з підготовки менеджерів соціокультурної сфери у ЗВО мають створюватися не тільки навчальні, але й позанавчальні (дистанційні) соціально-педагогічні осередки для вдосконалення відповідних професійних і особистісних якостей майбутніх менеджерів культури, стимулюватися творчий підхід до їхньої соціально-професійної самореалізації.

Професійна підготовка менеджерів культури передбачає серед іншого готовність до участі в культуротворчих процесах. Згодні з В. Леонтєвою, що «діяльність менеджера у тій її частині, де у виконанні своїх посадових обов'язків агент професійної комунікації спирається на власний досвід буття-у-культурі, за будь-яких обставин має інтерпретуватися як культуротворча «за природою» (Леонтєва, 2014, с. 130). Здобувачі-менеджери культури як майбутні фахівці соціокультурної діяльності мають бути креативними та відповідальними, підприємливими та активними. Шляхом набуття власного професіоналізму вони беруть на себе відповідальність за забезпечення творчого стрижня й соціально-відповідальної організації динаміки соціокультурного простору, а в умовах глобалізації культури людства не лише на громадянсько-національному рівні певної країни, але й міжнародному (регіональному та світо-

вому). Проте ці студенти є людьми юнацького віку з певними ціннісними орієнтаціями, тому, щоб конкурентоспроможно здійснювати майбутні професійні обов'язки і, головне, безпечно для культури соціуму, вони мають оволодіти високим рівнем розвитку соціальної творчості.

Особливості розвитку соціальної творчості майбутніх менеджерів культури – активна спрямованість студентів означеного фаху на оволодіння світовим професійним (традиційним та інноваційним) досвідом для соціально значущого перетворення культури (духовної і матеріальної; реальної і віртуальної) сучасності через професійну соціокультурну діяльність. Специфіка зумовлена необхідністю їхньої подальшої професійної участі в культуротворчих процесах. Отже, у процесі фахової підготовки заклад вищої освіти має сприяти формуванню професійної суб'єктності як основи соціальної творчості, яку має забезпечити дистанційний освітній простір ЗВО.

Міжнародно-глобальний контекст розвитку сучасної культури передбачає розширення свідомості майбутнього менеджера від локально-громадянської до глобальної, що має втілюватися зокрема й під час запровадження ідеї інтернаціоналізації в освіті (Білик, 2018), устанавленню міжнародних зв'язків ЗВО. Цьому дедалі більше сприяє дистанційне спілкування.

Підготовки конкурентоспроможних майбутніх менеджерів культури включає зокрема й розвиток навичок за моделлю 4К (креативність, критичне мислення, комунікація, кооперація), які передбачають вироблення креативного підходу до вирішення професійних завдань. Вони також є складниками соціальної творчості здобувачів фаху. Сучасним трендом у системі вищої освіти менеджерів культури є розвиток soft skills (комунікативність, стресостійкість, відповідальність, кри-

тичне мислення та ін.), які стають підґрунтям культуротворення в широкому сенсі засобами інформаційних технологій, що має знаходити своє місце в дистанційному освітньому просторі.

Виконання освітньої програми «Менеджмент культури» в Харківській державній академії культури (далі ХДАК) згідно зі стандартом за спеціальністю 028 – менеджмент соціокультурної діяльності передбачає, зокрема, формування: здатності вирішувати соціокультурні проблеми за невизначених умов і вимог та надавати науково обґрунтовані, професійні рекомендації та висновки; організовувати та реалізовувати науково-дослідні, науково-виробничі, соціокультурні проекти; швидко адаптуватися до викликів часу, до специфічних умов і напрямів професійної діяльності; застосовувати креативні технології на практиці; оцінювати потенційні результати, обмеження та ризики. Відтак, у процесі освіти майбутніх менеджерів культури актуальним є поєднання проект-орієнтованого навчання та студентоцентрованого підходу. Це основні вектори розбудови освітнього процесу для цих фахівців, які мають залишатися провідними за будь-якої форми його організації.

З огляду на комбінацію професійних викладацьких завдань, активізується інтеграція методології сучасної педагогіки вищої школи, яка базується на суб'єкт-суб'єктному підході, діалоговому навчанні, особистісно зорієнтованому підході з подією методикою подання інформації та залучення до взаємодії здобувачів в онлайн-середовищі. У цьому зв'язку теоретико-практична підготовка менеджерів культури в процесі викладання практико зорієнтованих дисциплін (наприклад, «Івент-технології та подієвий менеджмент в соціокультурній сфері», «Теорія та технології соціокультурної анімації» та ін.) на основі подієвої мето-

дології організується як курс-тренінг, де кожне заняття є мініонлайн-подією, чітко запланованою, вибудованою, інтерактивною, із зміною видів діяльності. Якщо це лекція, то інтерактивна та проблемно зорієнтована. Якщо практичне заняття, то з отриманням конкретного практичного результату – певного вміння або навички. Кожна зустріч (мініонлайн-проект, у якому здобувач освіти є суб'єктом освітньої взаємодії) в умовах дистанційного навчання має продовження в позанавчальній активності здобувачів вищої освіти.

Сучасний викладач піклується про планування та організацію цього процесу і стає провайдером освітньої діяльності (навчальної та позанавчальної) під час забезпечення курсу, який викладає. Розуміння здобувачами мети, процесуальності, логіки подання матеріалу, підсумків, чинників покращення якості цієї зустрічі – основа формування практичних навичок та їх постійного вдосконалення. У цьому сенсі – дистанційне здобуття освіти є не проблемою, не є певною «останньою можливістю», а ефективним шляхом на новому витку розвитку спіралі освіти, що має власні переваги. Курс-тренінг передбачає бачення всієї дисципліни як системи пов'язаних між собою занять, кожне з яких надає теоретичні знання, дискурсивний майданчик для обговорення, можливість креативної взаємодії та створення певного соціокультурного продукту «тут і зараз».

Соціальна творчість розвивається в процесі подання навчального матеріалу, зокрема з використання кейс-технологій (наприклад, нестандартні рішення в освіті в епоху Київської Русі (освітній компонент: Історія України), або соціальні інновації в контексті літературної творчості доби Українського Відродження (освітній компонент: Сучасний літературний процес тощо) і вдало сполучається з роботою

студентського тематичного віртуального хабу або хакатону поза межами навчання в тому ж дистанційному освітньому середовищі. Тематика обирається залежно від змісту навчальної дисципліни, наприклад, розроблений у межах навчання студентський соціальний проєкт «Разом нас багато» обговорено та захищено в межах академічної групи (освітній компонент: Управління людськими ресурсами), потім упроваджено онлайн у позанавчальній діяльності з метою налагодження взаємодії між студентами різних курсів, після чого діяльність у межах проєкту поширена в соціальних мережах і отримала подальше продовження вже на рівні різних спеціальностей та навіть закладів вищої освіти.

Студент стає автором контенту і просуває цінності розбудови вільної держави, національної культури, міжкультурної взаємодії, реалізуючи власну соціальну творчість. Для стимулювання участі здобувачів у функціонуванні дистанційного освітнього простору використовуються методики навчального квесту, онлайн-воркшопів, ділових ігор, комунікативних вправ, інтерактивів з розвитку латерального мислення та навчального тренінгу як форматів активізації здобувачів під час та після заняття. Побудова лекційного знання відбувається з постійним інтерактивним включенням здобувачів. Зокрема відбувається експромтна візуалізація, побудова асоціативної мережі понять, колективна презентація в режимі реального часу. Під час позанавчальних занять здобувачами створюються віртуальні екскурсії, онлайн-івенти, креативні практики, проєкти тощо.

Окремі форми соціокультурної активності: ток-шоу, соціальні акції та інші плануються безпосередньо в онлайн-форматі та реалізуються в подальшому. На деяких курсах здобувачі створюють

власний навчальний сайт та закладають певний унікальний сенс культуротворення через таку практичну діяльність, яка має продовження та підкріплення під час взаємодії в дистанційному форматі. Допоміжними засобами є оформлення практичної діяльності за допомогою додаткової візуалізації, наприклад, тематичний комікс, кросворд, ребус та ін. Активно використовуються додаткові інструменти комунікації, онлайн-ресурси, відео, ютуб-канали, інтерактивні дошки тощо.

Алгоритмом реалізації методики інтеграції навчального та позанавчального складників дистанційного освітнього простору є такий. Зважаючи на провідну мету її здійснення (розвиток соціальної творчості майбутніх менеджерів культури), необхідно конкретизувати цілі діяльності та дібрати інструменти дистанційної взаємодії, які є ефективними та враховують специфіку організації дистанційної роботи закладу вищої освіти, його можливостей, усвідомлення необхідності вдосконалення навчально-виховного процесу в соціально-виховному аспекті (наприклад, культуротворча місія академії культури в умовах сучасних викликів – провідні засоби реалізації відповідають специфіці ЗВО, а саме: мистецтво, медіа, туризм та ін.). Відповідно до мети акцент може бути зроблено на майбутню професійну діяльність менеджерів культури, виховні погляди фахівців конкретного закладу, наприклад, сила мистецтва, що рятує (для закладів культури та мистецтва), безпечний соціально-архітектурний простір (для будівельних), соціально-виховна місія університету в культурі Слобожанщини (історичні факультети університетів), подолання інформаційної нерівності (технічні ЗВО), розвиток громадянської самосвідомості, сприяння європейській інтеграції чи регіональна волонтерська активність в умовах військово-

вих дій тощо. Це надає можливостей урахувати специфіку ЗВО, майбутнього спрямування діяльності менеджерів культури, гнучко реагувати на запити динамічного дистанційного освітнього простору.

Не менш важливим є створення команди однодумців, які братимуть участь у запровадженні методики інтеграції дистанційного освітнього простору, а саме: підготовка викладачів навчальних дисциплін з метою забезпечення зв'язку з позанавчальною активністю, кураторів відповідно до концепції соціально-виховної діяльності в конкретному ЗВО, залучення професорсько-викладацького складу та співробітників закладу до діяльності, пошук фахівців у різноманітних соціальних інститутах, котрі можуть бути залучені в дистанційному форматі згідно з конкретизованою соціально-виховною місією.

Наступним кроком алгоритму є активізація студентського самоврядування, яке визначає напрями діяльності в позанавчальному просторі відповідно до загальної мети розвитку соціальної творчості (наприклад, ініціювання виборів до органів самоврядування та тренінг для його активу з підтримки ідеї інтеграції дистанційного освітнього простору), визначення можливостей самоврядування з реалізації підтримки академічних груп у процесі розвитку й реалізації креативної дистанційної взаємодії здобувачів.

Надалі суб'єкти освітнього процесу добирають зміст, методи і форми взаємодії в дистанційному освітньому просторі, наприклад, з метою розвитку соціальної творчості, зокрема посилення інтересу та ціннісного ставлення до професійно-громадянського життя, серед майбутніх менеджерів культури проводився конкурс на кращий соціокультурний проєкт «Sociocultural engineering», який відбувся онлайн. Оцінювання переможців включало творчу презентацію та обгрун-

тованість реальної реалізації в дистанційному середовищі. Також для розвитку пошуковості та організаційності, інноваційної спрямованості професійної діяльності здобувачі освіти розробили та провели дистанційну акцію в освітньо-культурному середовищі ЗВО «Впіймай креатив», під час якої в закладі створювалися віртуальні творчі майданчики, креативна атмосфера для вирішення професійних завдань (брендинг культурного закладу регіону, PR компанія з просування національних традицій на міжнародному рівні, іміджування управлінських новітніх ідей тощо). Співтворчість у професійній сфері реалізовувалася під час воркшопу «Соціальний онлайн-маркетинг в дії. Заради Перемоги». Цей захід спрямований на забезпечення соціальної відповідальності бізнесу, зокрема в сучасному онлайн-середовищі. Спільна команда робота в режимі коворкінгу мотивувала студентів до створення нових моделей соціокультурної діяльності у співпраці із закладами культури, коли учасники розробляли онлайн-квест «Повоєнний туризм» для студентів регіону. Розбудова культуротворчого віртуального середовища, стимулювання активної та відповідальної участі в цьому процесі відбувалася під час розробки віртуальних екскурсій музеями світу, бібліоночі в умовах дистанційного формату, флешмобу «Підтримай життя», челенджу «Мое мистецтво заради миру» в соціальних мережах тощо. Отже, відбулася активізація дистанційного освітнього простору за безпосередньої участі студентської молоді та виявлення соціальної творчості здобувачів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У процесі дослідження з'ясовано, що зміна ситуації та формату освіти активізує пошук ефективних засобів формування особистості здобувача, використовуючи можливості дистанцій-

ного освітнього середовища. Соціальна творчість є специфічною формою вирішення суспільних суперечностей і передбачає появу нового формату або тренду, котрі мають суспільне значення, що в умовах дистанційної освіти може викликати складнощі через недостатність реальної групової взаємодії. Висвітлено специфіку поєднання навчання та виховання в дистанційному освітньому просторі для розвитку соціальної творчості здобувачів вищої освіти. Цей освітній осередок характеризується поєднанням навчального та виховного компонентів, інтерактивністю, інтеграційністю, креативністю як здатністю поступово вирішувати складні проблеми, застосовуючи конкретні кроки в нестандартних рішеннях. Провідне завдання дистанційного освітнього простору постає в забезпеченні не тільки навчальної, але й повноцінної позанавчальної активності студентів. Установлено, що соціальна творчість як активна спрямованість студентів на оволодіння світовим професійним (традиційним та інноваційним) досвідом для соціально значущого перетворення культури (духовної і матеріальної; реальної і віртуальної) сучасності через соціально позитивну та професійну діяльність.

Доведено, що специфіка розвитку соціальної творчості студентів, зокрема менеджерів культури, зумовлена необхідністю їхньої подальшої професійної участі в культуротворчих процесах. Схарактеризовано процес розвитку соціальної творчості студентів у дистанційному освітньому просторі, зокрема встановлено, що середовищний підхід дозволяє застосовувати сучасні інструменти, цікаві студентам, відчуті себе творцями нового соціального осередку в онлайн-середовищі. Це задовольняє потреби студентської молоді у невідкладній особистій та професійній самореалізації, ак-

туалізує саме позанавчальну діяльність ЗВО, якій притаманні такі ознаки вільного вибору, демократичності організації, стимулювання ініціативності. Зазначено, що інструменти дистанційної освіти сприяють сприйняттю навчального контенту та позанавчальної активності як об'єднані види взаємодії у дистанційному просторі, продовжують та доповнюють одна одну, що створює доцільну єдність формування майбутнього фахівця. Прикладом застосування інструментів дистанційної освіти для розвитку соціальних якостей майбутніх менеджерів культури є застосована в ХДАК методика інтеграції навчання та виховання в дистанційному форматі.

Перспективами подальших досліджень є розробка концепції дистанційного освітнього простору з метою розвитку соціальної творчості студентів різних спеціальностей, застосування новітніх засобів інформаційно-віртуального середовища для активної участі здобувачів у культуротворчих процесах відбудови повоєнної України.

Література

Білик О. М. Теорія та методика соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2018. 44 с.

Блощинський І. Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка*. 2015. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_3_4.

Гарєєва Ф., Чурсанова М. Інноваційні технології в організації навчання під час пандемії COVID-19: досвід університетів світу. *Актуальні питання гу-*

манітарних наук. 2021. Вип. 40, Т. 1. С. 234–240. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-37>.

Гнатюк О. В. Особливості дистанційного навчання учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : збірник матеріалів наукових доповідей V Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 22 квіт. 2022 р.). Київ, 2022. С. 35–40.

Освітній процес в умовах воєнного стану в Україні : матеріали Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (3 травня – 13 червня 2022 р.). Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. 504 с.

Сисоєва С. О., Осадча К. П. Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70. № 2. С. 271–284. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2907>.

Громов Є. В. З досвіду організації дистанційного навчання у вищих технічних навчальних закладах Польщі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. Вип. 24. С. 105–109.

Крамаренко І. С., Корнішева Т. Л., Сілюгіна І. О. Адаптація дистанційного навчання у вищій школі до умов воєнного стану. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка. Психологія. Медицина*. 2022. Вип. 4. С. 192–205. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-192-205](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-192-205).

Леонтєва В. Менеджмент як професія: роль і статус у культуротворчому процесі. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія : Філософія*. 2014. Вип. 42. С. 125–136.

Максимовська Н. О. Соціально-педагогічна діяльність зі студентською молоддю у сфері дозвілля: анімаційний підхід : монографія. Харків : Тім Пабліш Груп, 2015. 366 с.

Мала І. Б. Дистанційне навчання як дієвий інструмент управлінської освіти. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2022. Вип. 2. С.132–151. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-66-132-151>.

Олійник Л., Кошлань О. Шляхи підвищення ефективності управління навчальною діяльністю в системі дистанційного навчання вищої школи. *Військова освіта*. 2021. № 2. С. 156–166.

Прибилова В. М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти*. 2017. Вип. 4. С. 27–36.

Ткаченко Л. В., Хмельницька О. С. Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 75, Т. 3. С. 91–96. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-3.18>.

Чайковська А. П. Організаційні форми дистанційного навчання у вищій школі України. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2012. Вип. 28, Ч. 2. С. 210–215.

Шевчук Г. Й. Дистанційне навчання у вищій школі: переваги, недоліки, перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 79, Т. 2. С. 205–209. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.2.44>.

Яценко Е., Левандовська І. Дистанційна освіта в освітній діяльності вищої школи: виклики часу. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2021. Вип. 1. С. 124–134. DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2021.01.124>.

References

- Bilyk, O. M.** (2018). Teoriia ta metodyka sotsializatsii inozemnykh studentiv v osvitho-kulturnomu seredovysshchi vyshchoho navchalnogo zakladu [Theory and Methodology of International Students' Socialization in the Educational and Cultural Environment of a Higher Educational Institution]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Starobilsk [in Ukrainian].
- Bloshchynskyi, I. H.** (2015). Sutnist ta zmist poniattia «dystantsiine navchannia» v zarubizhnii ta vitchyzniansii naukovii literaturi [Essence and Content of the Notion «Distance Learning» in Foreign and National Scientific Literature]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykor-donnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedagogika – Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Series: Pedagogy*, 3. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_3_4 [in Ukrainian].
- Harieieva, F., & Chursanova, M.** (2021). Innovatsiini tekhnolohii v orhanizatsii navchannia pid chas pandemii COVID-19: dosvid universytetiv svitu [Innovative Technologies in Organization of Education During the COVID-19 Pandemic: the World's Universities Experience]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Humanities Science Current Issues*, 40 (1), 234–240. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-37> [in Ukrainian].
- Hnatiuk, O. V.** (2022). Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu [Peculiarities of Distance Learning of Participants in the Educational Process under Martial Law]. *Psykhologichni vymiry osobystisnoi vzaiemodii subiektiv osvitnoho prostoru v konteksti humanistychnoi paradyhmy – Psychological Dimensions of the Personal Interaction of the Subjects of Educational Space in the Context of the Humanistic Paradigm*: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference. (pp. 35–40). Kyiv [in Ukrainian].
- Osvitnii protses v umovakh voiennoho stanu v Ukraini** [The Educational Process in the Conditions of Martial Law in Ukraine]. (2022). Odesa: Vydavnychiy dim «Helvetyka» [in Ukrainian].
- Sysoieva, S. O., & Osadcha, K. P.** (2019). Stan, tekhnolohii ta perspektyvy dystantsiinoho navchannia u vyshchii osviti Ukrainy [Condition, Technologies and Prospects of Distance Learning in the Higher Education of Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 70 (2), 271–284. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2907> [in Ukrainian].
- Hromov, Ye. V.** (2010). Z dosvidu orhanizatsii dystantsiinoho navchannia u vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh Polshchi [From the Experience of Distance Learning Organization in Higher Technical Educational Institutions of Poland]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern Informational Technologies and Innovative Methods in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 24, 105–109 [in Ukrainian].
- Kramarenko, I. S., Kornisheva, T. L., & Siliutina, I. O.** (2022). Adaptatsiia dystantsiinoho navchannia u vyshchii shkoli do umov voiennoho stanu [Adaptation of Distance Learning in Higher School in the Conditions of Martial Law]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. (Serii: Pedagogika; Psykholohiia; Medytsyna) – Prospects and Innovations of Science (Series: Pedagogy; Psychology; Medicine)*, 4, 192–205. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-192-205](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-192-205) [in Ukrainian].

Leontieva, V. (2014). Menedzhment yak profesiia: rol i status u kulturotvorchomu protsesi [Management as Profession: Role and Status in Culture-Creative Process]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Serii: Filosofiia – Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda. Series: Philosophy*, 42, 125–136 [in Ukrainian].

Maksymovska, N. O. (2015). Sotsialno-pedahohichna diialnist zi studentskoiu moloddiu u sferi dozvillia: animatsiinyi pidkhid [Socio-Pedagogical Activity with Student Youth in the Field Of Leisure: an Animation Approach]. Kharkiv: Tim Publish Hrup [in Ukrainian].

Mala, I. B. (2022). Dystantsiine navchannia yak diievyi instrument upravlinskoï osvity [Distance Learning as an Effective Tool of Management Education]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK» – Scientific Notes of «KROK» University*, 2, 132–151. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-66-132-151> [in Ukrainian].

Oliinyk, L., & Koshlan, O. (2021). Shliakhy pidvyshchennia efektyvnosti upravlinnia navchalnoiu diialnistiu v systemi dystantsiinoho navchannia vyshchoi shkoly [Ways to Improve Management Efficiency Learning Activities in the System Distance Learning of Higher School]. *Viiskova osvita – Military Education*, 2, 156–166 [in Ukrainian].

Prybylova, V. M. (2017). Problemy ta perevahy dystantsiinoho navchannia u vyshchikh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Problems and Advantages of Distance Learning in Higher Educational Institutions of Ukraine]. *Problemy suchasnoi osvity – Problems of Modern Education*, 4, 27–36 [in Ukrainian].

Tkachenko, L. V., & Khmelnytska, O. S. (2021). Osoblyvosti

vprovadzhennia dystantsiinoho navchannia v osvitnii protses zakladu vyshchoi osvity [Peculiarities of Implementing Distance Learning in the Educational Process of a Higher Education Institution]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Academic Schools*, 75 (3), 91–96. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-3.18> [in Ukrainian].

Chaikovska, A. P. (2012). Orhanizatsiini formy dystantsiinoho navchannia u vyshchii shkoli Ukrainy [Organizational Forms of Distance Learning at Higher School of Ukraine]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific Notes of the Pedagogical Department*, 28 (2), 210–215 [in Ukrainian].

Shevchuk, H. Y. (2021). Dystantsiine navchannia u vyshchii shkoli: perevahy, nedoliky, perspektyvy [Distance Learning in Higher Education: Advantages, Disadvantages, Prospects]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5 : Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Naukovyi Chasopys National Pedagogical Dragomanov University. Series 5: Pedagogical Sciences: Realias and Perspectives*, 79 (2), 205–209. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.2.44> [in Ukrainian].

Yashchenko, E., & Levandovska, I. (2021). Dystantsiina osvita v osvitnii diialnosti vyshchoi shkoly: vyklyky chasu [Distance Education in a High School Educational Activity: Challenges of Time]. *Humanitarni studii: istoriia ta pedahohika – Humanitarian Studies: History and Pedagogy*, 1, 124–134. DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2021.01.124> [in Ukrainian].

Максимовська Н. О., Білик О. М.
Розвиток соціальної творчості студентської молоді в дистанційному освітньому просторі

У статті представлено результати обґрунтування та запровадження методики розвитку соціальної творчості студентської молоді в дистанційному освітньому просторі закладу вищої освіти. Зазначено, що соціальна творчість характеризується свободою її вибору, позитивною суспільною спрямованістю, вмотивованою особистісною ініціативою, інтересом і достатньо високою якістю інноваційних, самостійних організаційних дій. Описано дистанційний освітній простір позначається інтерактивністю, можливістю оперативного зв'язку, інтеграційністю різних засобів та інструментів, креативністю щодо прийняття рішень.

Схарактеризовано інструменти дистанційної освіти, які дозволяють сприймати навчальний контент та позанавчальну активність як об'єднані види взаємодії в дистанційному просторі. Репрезентовано думку, що з урахуванням комбінації професійних викладацьких завдань інтегрується методологія сучасної педагогіки вищої школи, яка базується на суб'єкт-суб'єктному підході, діалоговому навчанні, особистісно зорієнтованому підході, з подієвою методикою подання інформації та залучення до взаємодії здобувачів в онлайн-середовищі. Доведено, що сучасний викладач є фахівцем, який планує та організує цей процес, стає провайдером освітньої діяльності в процесі викладання відповідного курсу, забезпечує продовження позанавчальної взаємодії з метою реалізації соціальної творчості здобувачів.

Ключові слова: соціальна творчість, дистанційний освітній простір, студентська молодь, майбутній менеджер культури, онлайн-середовище.

Maksymovska N. O., Bilyk O. M.
Development of Student Youth's Social Creativity in Remote Educational Space

The article presents the results of substantiating and implementing the student youth's social creativity development methodology in remote educational space of a higher education institution. It has been specified that social creativity is characterized by freedom of choice, positive societal direction, motivated personal initiative, interest and high enough quality of innovative, independent organizational actions. Remote educational space has been described as being defined by interactivity, ability to operatively connect, integrativity of various means and instruments, creativity regarding decision making.

Remote education instruments have been characterized. Such instruments allow perceiving educational content and extracurricular activity as combined types of interaction in a remote space. A point of view, that methodology of contemporary higher education pedagogy is integrated by considering the combination of professional teaching tasks, has been presented. The methodology is being based on subject-subject approach, dialogue teaching, individual-oriented approach with event methodology of presenting information and involving recipients in interaction in online environment. It has been proven that contemporary lecturer is a specialist, who plans and organizes this process, becomes a provider of educational activities during course provision, who teaches and ensures continuation of extracurricular interaction, aimed at realizing students' social creativity.

Keywords: social creativity, remote educational space, student youth, future culture manager, online environment.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.2 (09)

DOI: 10.12958/2227-2747-2023-1(182)-38-48

Сура Наталія Анатоліївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов
Національного транспортного університету,
м. Київ, Україна
sura.natalia@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-8569-3990>

Для цитування: Сура Н. А. Тенденції розвитку вищої професійної освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2023. № 1 (182). С. 38–48. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-38-48](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-38-48).

References (стандарт APA): Sura, N. A. (2023). Tendentsii rozvytku vyshchoi profesiinoi osvity [Tendencies of the Development of Higher Professional Education]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (182)*, 38–48. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-38-48](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-38-48) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Зміни, які мають місце в суспільстві, неминуче призводять до змін у системі освіти. Причини цього соціального явища є численними, проте можна визначити головні: поширення в усіх сферах людської життєдіяльності нових технологій, становлення суспільства споживання, збільшення кількості засобів та способів соціально-професійної комунікації. Кожна із зазначених позицій спричиняє ланцюгову реакцію трансформацій у світогляді, ментальних установках, ставленні до соціальних інститутів та їх ролі в суспільстві. Загальний цивілізаційний зсув, який збігається з переходом людства до XXI століття, відроджує до життя не тільки зміну умов і відповідних засобів організації діяльності людини, але й яскраво висвітлює тенденції утвердження інноваційного засобу розвитку вищої професійної освіти, що є актуальною ознакою освітнього процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Освіта є одним з основних системоутворювальних інститутів суспільства, що реалізують широкий спектр суспільно значущих функцій і сьогоdnішніх суспільних трансформацій. Особливістю освіти в сучасному світі є те, що вона одночасно є одним із найконсервативніших інститутів, що зберігають і відтворюють традиційні форми та відносини (Аузіна, 2002; Березівська, 2002; Дудікова, 2012; Сікорський 2004; Соколова, 2001; Ушкаренко, 2005; Цехмістрова, 2001; Швець, 2010), а з іншого – освіта дедалі стає центром відтворення найбільш значущих інновацій та передових

практик, що визначають перспективи розвитку суспільства (Артьомов, 2015; Буркова, 2010; Жукова, 2010; Климова, 2013; Курбатов, 2008; Патон, 2008; Скубашевська, 2009; Телетов, 2018; Третько, 2011).

Мета статті – проаналізувати інноваційні освітні процеси та визначити тенденції розвитку вищої професійної освіти.

Методологія та методи дослідження. У дослідженні використано низку методів науково-дослідної роботи – вивчення й узагальнення теорії та досвіду використання інновацій у практиці викладання дисциплін у закладі вищої професійної освіти; критичний аналіз наукової літератури з педагогіки, психології та методики навчання профільних дисциплін у закладах вищої професійної освіти; застосовано контекстуальний, описовий, компаративний та інтерпретаційний методи науково-педагогічного дослідження, що допомогло найкращим чином розглянути основні тенденції, притаманні сучасній вищій професійній освіті.

Виклад основного матеріалу.

Низка глобальних трендів розвитку сучасної вищої професійної освіти визначається загальними світовими тенденціями та перебуває під впливом світових суспільних проблем.

Аналіз науково-педагогічної літератури (Жукова, 2010; Климова, 2013; Курбатов, 2008; Скубашевська, 2009; Третько, 2011) та сучасних трендів (Top 24 Educational Trends For 2020, 2020), що впливають на організацію, структуру, підходи, інновації в освіті, надав нам змогу виділити кілька їх основних груп, які містять багато додаткових складників. На наш погляд, найбільш раціонально виділити чотири основні групи трендів (від англ. *trend* – тенденція) – технологічні тренди у викладанні та навчанні, розвиток soft skills, зменшення обсягу уваги студентів, навчання проти викладання та

навчання протягом усього життя (Артьомов, 2015; Буркова, 2010; Жукова, 2010; Климова, 2013; Курбатов, 2008; Скубашевська, 2009; Третько, 2011).

Прорив у розвитку технологій не залишив поза увагою сектор вищої професійної освіти. Гаджети та мережа «Інтернет» змінили спосіб, у який студенти можуть отримувати доступ не тільки до інформації, а й навіть до самих знань. Можливість використання синхронних та асинхронних методів навчання суттєво впливає на якість освітнього процесу. Студенти отримують додаткові навчальні ресурси та завдання, що значно підвищує якість освітнього процесу.

Застосування LMS (від англ. *learning management system* – система управління навчанням) полегшують систему контролю за рівнем засвоєння навчальних курсів та дисциплін студентами, що дозволяє використовувати системи наставництва та коучингу. До цього тренду слід включити такі елементи: онлайн-навчання, дистанційне навчання; навчання на платформах соціальних мереж, інтегровані навчальні рішення, використання доповненої та віртуальної реальності; використання інтернету речей в освітньому процесі, застосування блокчейну, цифрова культура у навчанні; здоров'язбережувальне середовище освітньої організації (Top 24 Educational Trends For 2020, 2020).

Розвиток soft skills є однією з основних тенденцій у сфері вищої освіти. Згідно зі звітом Future of Jobs, деякі з найважливіших навичок на робочому місці мають включати критичне мислення, вирішення проблем, управління персоналом та креативність. Роботодавці хочуть бачити професіоналів, які розуміють, як приймати важкі рішення та демонструвати свої лідерські здібності. Хоча тенденція до використання онлайн-навчання не

найкращим чином впливає на вирішення цієї проблеми, але це може бути нейтралізовано за умови використання технології змішаного навчання. Якщо ми виділимо додаткові напрями в цьому тренді, то це будуть: індивідуальне навчання, командне навчання, проєктне навчання; нові форми оцінки якості освітнього процесу, використання технологій STEAM навчання (Артьомов, 2015).

Для мілініалів (від англ. – *Millennials*), або *Покоління Y* (покоління «ігрек»), контент має бути з візуальними ефектами та комунікацією поряд із цікавою сюжетною лінією. Ця зміна в тенденціях уваги також впливає на те, як викладачі будують свої заняття і стимулюють студентів опанувати навчальний матеріал. Викладачам потрібно належним чином змінювати структуру лекційних і практичних занять та адаптуватися до нових вимог часу, дизайн курсу відтепер має дуже важливе значення, як й окремі елементи, а саме: розвиток емоційного інтелекту та емпатії, мотивація, психолого-педагогічна обґрунтованість використання методів навчання, візуалізація тощо.

З бурхливим розвитком технологій змінилося ставлення викладачів до своєї професійної діяльності. Маючи можливість доступу до величезної кількості інформації, студенти користуються багатьма інструментами, необхідними для самостійного розкриття та опанування величезної кількості фактів та обсягу знань (Скубашевська, 2009, с. 130 – 131). Цінність доставки знань згори донизу сильно впала. У цій ситуації роль викладача полягає в мотивуванні, стимуляції, наставництві та коучингу, тобто до функції під назвою «навчити вчитися». Робота викладача в такому випадку полягає в тому, щоб допомогти студентам зрозуміти й опрацювати інформацію, яку вони знаходять. Для більшості викладацького скла-

ду подібне становище справ викликає певні труднощі, оскільки викладачі мають постійно вдосконалювати свої *soft skills* для успішної викладацької діяльності, а також мають навчитися організовувати та підтримувати комунікацію, створюючи середовище, у якому цінується командна робота. Така схема роботи дозволяє отримувати викладачам зворотний зв'язок про ефективність освітнього процесу, що є надзвичайно важливим: коучинг, наставництво, тьюторство, орієнтація на постійне зростання та вдосконалення, гейміфікація освіти.

Загальновідомо, що кожна промислова революція змінювала природу праці та робочих місць. Четверта промислова революція, у часи якої ми живемо, може суттєво вплинути на розподіл 50% робочих місць, оскільки технічний прогрес спричинив зміни в алгоритмах виконання роботи.

Працівникам, які бажають залишитися конкурентоспроможними, необхідно постійно підвищувати свою кваліфікацію. У бізнесі, якщо фахівець не навчався нових технологій, то він уже може вважатися сильно відсталим у всіх бізнес-процесах. Це вимагає формування установок на саморозвиток у студентів, а також у викладачів та співробітників. Тому освітній простір має позиціонувати та надавати можливості для формування навичок освіти поза межами навчального закладу, щоб студенти мали бажання продовжувати навчатися самостійно в галузях майбутньої професійної діяльності.

Це дає можливість викладачам контактувати зі студентами протягом усього життя. Університет може запропонувати неперервні курси навчання, які будуть тримати колишніх студентів залученими до нових проєктів та гарантувати, що вони можуть повертатися до рідної альма-матер для підтримки та освіти, якої вони

потребують. Це чудова практика для університетів у розвитку системи додаткової освіти, щоб допомогти своїм випускникам покращувати результати професійної діяльності та заробляти в мінливому професійному просторі. Також це вдала можливість для формування міцних професійних співтовариств випускників, що може бути основою для плідної професійної колаборації.

Якщо ми розподілимо цей тренд («навчання протягом усього життя») на напрями, то отримуємо такі елементи: саморозвиток та самовдосконалення викладача, формування професійних угруповань на базі університету, гнучкі рішення у створенні освітнього процесу, створення інтелектуального простору, використання мозкових штурмів та стратегічних навчальних сесій (Курбатов, 2008).

В умовах університетської освіти обмеження у засвоєнні нового матеріалу стають значною перешкодою у професійному розвитку. Видається вкрай важливим формування в студентів здібностей до самонавчання та самоорганізації на основі холістичного бачення світу як джерела управління знаннями. При цьому особливі вимоги висуваються до організаторів освіти, їхніх аналітичних здібностей та вмінь підхоплювати інноваційність соціальних комунікацій як проявів творчого управління своїми знаннями. Сучасна освітня система має бути сконструйована таким чином, щоб студенти виявляли доволіне прагнення самонавчання на основі критичного мислення.

Аналіз підходу (Телетов, 2018) до формування освітньої системи дозволив виявити особливості інженерії знань як дисципліни, що доповнює роботу з навчальною інформацією роллю освітнього аналітика та креативного менеджера. При цьому поняття «роль» означає метафоричний та умовний характер. Ця роль є од-

ним із контекстів професійної педагогічної діяльності, багато в чому пов'язаним з традиційним ставленням до викладачів вищої школи.

Характерною відзнакою часу є те, що особливості інноваційного соціального управління поєднуються з сучасним освітнім трендом управління знаннями. А найважливішою освітньою особливістю, на нашу думку, є вміння контекстуалізувати свої знання. Аналітичні можливості організатора освіти (здатність розмірковувати над ситуацією, що склалася) поєднуються з умінням бачити ситуацію як простір комунікаційних і суб'єктивних зв'язків у певній конфігурації (схемі, образі, малюнку), що дає можливість оцінювати та контролювати ситуацію в глобальному масштабі. Творча думка поєднується з умінням стратегічно та масштабно мислити.

Управління освітнім процесом має проектуватися у стратегіях засвоєння знань (Третько, 2011), насамперед, у знаходженні необхідних предметних, схематичних форм репрезентації знань. Але не менш важливою, за нашим переконанням, є соціальна місія: освітній аналітик не здатний бути «людиною-функцією», а має володіти достатнім для інженерії знань переліком філософських, психологічних та освітніх компетенцій.

Такими компетенціями, з нашого погляду, є вміння розмірковувати, контролювати свої думки, володіти своїми емоціями та вчинками, бачити ситуацію повністю, вживатись у формовані контекстуальні зв'язки.

З позиції освітніх компетенцій аналітик має розуміти, що розв'язання завдання засвоєння знань можливе за допомогою створення моделі самонавчання засобами особливого налаштування комунікації в освітній організації. Ця комунікація має бути зчепленою взаємними

інтенціями виробництва та засвоєння знань між її членами. На жаль, спосіб апробації ідеї інженерії знань в освіті залишається пріоритетним переважно в системі підвищення кваліфікації педагогів.

Соціальне управління освітою є можливим лише в тому випадку, якщо студенти залучені до освітнього процесу як активні учасники. Залучення до освітнього процесу розрізняються за видами: поведінкові (прояв зацікавленості в освіті шляхом соціальної активності), емоційні (емоційна реакція на навчання) та пізнавальні (здійснення самостійного регулювання навичок та концепцій навчання (Ушкаренко, 2005), що використовуються) (Курбатов, 2008).

Отже, аналітик освіти (педагог, експерт) має добре розуміти сутність кожного виду залучень, які чинники на них впливають – і зовнішні (наприклад, ставлення до освіти в родині студента), і внутрішні (ставлення до освіти серед навчальної аудиторії студентів). Залучаючи студентів до освітнього процесу, можна прищепити їм цінність отримання знань як перший крок до вибудовування процесу самонавчання.

Залучення студентів до самонавчання (Ушкаренко, 2005) стає домінуючим контекстом освітнього тренду в управлінні знаннями; демонструє відкритість соціальної інновації, ризик власного розвитку, відтворення його сценаріїв як перспективи можливостей особистісного професійного зростання.

Світова практика (Артьомов, 2015) свідчить про те, що університети включають дослідження у сфері соціальних інновацій у свої освітні процеси за допомогою запровадження курсів та програм, а також дедалі частіше вводять програми бакалавріату та магістратури в галузі соціальних інновацій та досліджень у галузі сталого розвитку. У більшості скандинав-

ських країн, де вища освіта фінансується державою, особливо в Данії та Швеції, від закладів вищої професійної освіти вимагають, щоб вони застосовували соціально відповідальні методи навчання. Заклади вищої професійної освіти мають забезпечити рівний розподіл набору і студентів, і персоналу між статями, расами та групами доходів.

Деякі університети, наприклад Лундський університет, указали у своєму стратегічному плані розвитку обов'язок університету задовольняти соціальні потреби. Дедалі більше уваги університети приділяють процесу використання технологій для навчання вразливих груп населення за допомогою менш коштовних засобів та методів навчання. Ключовими серед них є дистанційне навчання та навчання протягом усього життя, які реалізуються з використанням інструментів та програмного забезпечення. Такі послуги надаються для навчання населення у віддалених регіонах.

Масові відкриті онлайн-курси (МООК) надають людям різного соціального походження можливість для самоосвіти та соціального зростання. Університети також можуть надавати безкоштовні консультативні послуги або відкривати свої мережі та ресурси для спільнот, щоб вони могли їх використовувати для проведення власних досліджень. Отже, можна визнати вагому роль інформаційно-комунікаційних технологій та електронного навчання як важливого інструментарію для реалізації закладами вищої професійної освіти соціальної місії для різноманітних соціальних потреб (Top 24 Educational trends for 2020, 2020).

Іншим соціальним аспектом діяльності університетів, які є рушійною силою сталого розвитку, є реалізація інклюзивного навчання. До практик зарубіжних університетів (Артьомов, 2015) входить

підтримка та реалізація соціальних проєктів, таких як догляд за пенсіонерами похилого віку та їх навчання, проведення мистецьких виставок, конкурсів дитячої творчості, неакадемічне поширення результатів досліджень не для отримання прибутку, а для суспільного надбання.

Невід'ємним складником навчально-виховного процесу в закладі вищої професійної освіти стає формування соціальної залученості, яка відображається через інтеграцію студента до університетської спільноти, його включення в стосунки з іншими студентами та викладачами. Одним із важливих напрямів роботи з молоддю стає робота зі студентським самоврядуванням, яке є майданчиком для виявлення лідерів та соціальними сходами для студентів. Студенти мають можливість брати участь не лише у діяльності різноманітних організацій, а й у безпосередньому ухваленні рішень. Зазвичай у закладах вищої освіти, де сильні студентські організації, у студентів більше різних «соціальних переваг», а у виховної системи закладу більше можливостей та ресурсів.

Важливим трендом сучасних університетів є включення студентів до управління закладом вищої професійної освіти (Курбатов, 2008). Думка студентів, яку одержують через опитування, що проводяться на систематичній основі, враховується керівництвом при прийнятті рішень. Найбільшого розвитку набула участь студентів у незалежній оцінці якості викладання. Провідні заклади вищої професійної освіти впроваджують так звані системи зворотного зв'язку, при яких студенти по завершенні кожної дисципліни заповнюють анкету, у якій оцінюють різні аспекти роботи викладача. При цьому сам викладач, завідувач кафедри, декан факультету отримують доступ до результатів такого опитування

лише з метою для покращення якості керування освітнім процесом.

Цифрова економіка, що розвивається стрімкими темпами, проникає в усі сфери життєдіяльності сучасного соціуму, що породжує потребу в системних технологічних проривах та опануванні якісно нових способів обробки інформації.

Процес тотальної цифровізації неминуче змінює сутність освітнього процесу, надаючи величезний вплив на формування та розвиток людського потенціалу в умовах дефіциту необхідних цифрових умінь та навичок.

Цифровізація освіти (Top 24 Educational Trends For 2020, 2020) стала ключовою характеристикою за останні кілька років. Перехід з кількісного стану (збільшення цифрових платформ, масова комп'ютеризація та цифровізація процесів у різних сферах життєдіяльності), що спостерігається, в якісний стан (упровадження штучного інтелекту, поява блокчейну, робота з великими базами даних) серйозним чином змінив освітній ландшафт. Пандемія 2020 призвела до екстреного переходу в онлайн-навчання.

Цифрові технології вперше в історії надають можливість забезпечити індивідуалізацію навчання для кожного студента (індивідуалізацію його освітньої траєкторії, методів (форм) та темпу опанування навчального матеріалу). Цифрові технології дозволяють значно інноваціонізувати освітні та організаційні процеси. Цю роботу можна розділити на три великі групи: а) розвиток цифрової інфраструктури освіти (цифровий простір); б) розвиток цифрових навчально-методичних матеріалів, інструментів та сервісів, включаючи цифрове оцінювання навчальної діяльності студентів (цифрові технології); в) розробка та поширення нових моделей (напрямів) організації навчальної роботи

(Top 24 Educational Trends For 2020, 2020).

Щоб стати частиною глобальної системи вищої професійної освіти, українська вища професійна освіта йде шляхом створення власних дослідницьких університетів, основною умовою для чого стає відтворення та рекрутинг необхідного кадрового складу вчених та викладачів високого рівня. Тому сьогодні пріоритетом для української вищої професійної освіти стає створення відповідної структури та забезпечення необхідного інтелектуального середовища (Патон, 2008). Орієнтуючись на ці тренди, результативність роботи науково-педагогічних працівників університету визначається показниками, заданими моделлю дослідницького університету: захистом дисертацій, публікаційною активністю і у вітчизняних журналах, і в журналах, що індексуються в базах даних Web of Science та Scopus, обсягом коштів, отриманих на науково-дослідну роботу, кількістю та обсягом отриманих грантів, прибутком від інтелектуальної власності тощо.

Основними механізмами досягнення ефективної кадрової стратегії є передовий рекрутинг, вирощування талантів, мотивація, стимулювання, рейтингування, професійний розвиток, професійна мобільність, «солідарність поколінь» (наставництво, цифрове тьюторство, школи майстерності) та корпоративна культура університету (Артьомов, 2015; Курбатов, 2008).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз сучасних тенденцій, що впливають на організацію, структуру, підходи, інновації у вищій професійній освіті, дозволив нам визначити серед кількох основних груп трендів шість ключових, які прискорюють інноваційний розвиток вищої професійної освіти: покращення культури освітніх змін та інновацій; підвищення інтенсив-

ності співробітництва між закладами вищої професійної освіти; більш уважне ставлення до оцінювання освітнього процесу; поширення відкритих освітніх ресурсів; активне застосування технології змішаного навчання; модернізація навчальних аудиторій.

Узагальнюючи результати наукових розвідок у галузі теоретичного дослідження, виділяємо певні групи умов реалізації інноваційних освітніх процесів у вищій професійній освіті: поєднання формального та неформального навчання як інструменту заохочення студентів до навчання з урахуванням особистісних здібностей та вподобань; підвищення цифрової компетенції студентів та викладачів як уміння користуватися цифровими пристроями та інформаційними технологіями; персоналізоване навчання, що дозволяє студенту самостійно визначати власну освітню траєкторію; навчання комплексного мислення як здібності розуміти та вирішувати складні проблемні питання; застосування інноваційних освітніх моделей, які створюють конкуренцію традиційним моделям; важливість навчання викладачів із застосування найкращих світових стандартів; визнання важливості та пріоритетності викладацької праці.

Загальновідомо, що освітній простір закладу вищої професійної освіти є таким, що постійно розвивається, а орієнтація на інноваційні освітні тренди – ознака його актуальності. Ця позиція обумовлена насамперед унікальністю вищої професійної освіти як соціального інституту, що працює з людиною, для людини, задовольняючи не тільки її сьогоденні потреби, а й очікування у віддаленому майбутньому.

Отже, закономірності інноваційних процесів у галузі вищої професійної освіти проявляються як сукупність інституційних, соціокультурних, організаційно-

управлінських, психолого-педагогічних умов, що відтворюють необхідні, істотні, стійкі відношення і зв'язки між інноваційним і традиційним в освіті, а також самих педагогічних систем навчальних закладів з інноваційним середовищем.

Перспективи подальших досліджень у галузі проблематики, що розглядається, полягають у формуванні ключових ідей, навколо яких структурується проблемно-пошукова діяльність педагогів, що розвиває їхній творчий потенціал і готовність до проектування та реалізації інноваційних технологій в освітньому середовищі закладу вищої професійної освіти. Особливо важливим є також питання подальшої розробки педагогічної технології, яка становить способи реалізації змісту навчання, систему форм, методів та засобів навчання, що забезпечує найбільш ефективно досягнення головної мети вищої професійної освіти – формування професійної творчої особистості майбутнього фахівця.

Література

- Артюмов І. В.** Інновації у вищій освіті: вітчизняний і зарубіжний досвід : навч. посіб. Ужгород : ПП «АУТДОР-ШАРК», 2015. 360 с.
- Аузіна А. О., Голуб Г. Г., Возна А. М.** Система комплексної діагностики знань студента. Львів : Львів. банків. ін-т НБУ, 2002. 38 с.
- Березівська Т. С.** Педагогічні умови ефективності семінарських занять (у вузі). *Вісник ЧДУ. Педагогічні науки*. 2002. Вип. 41. С. 9–14.
- Буркова Л. В.** Цільові орієнтири інновацій в освіті. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Вип. 30. 2010. С. 9–15.
- Дудікова Л.** Науково-дослідницька діяльність студентів як складова індивідуалізації навчального процесу. *Педагогічний альманах*. 2012. Вип. 16. С. 126–130.
- Жукова В. О.** Інноваційна модель розвитку вищого навчального закладу як чинник забезпечення високої якості підготовки фахівців. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*. 2010. Вип. 17. С. 344–349.
- Климова Г. П.** Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу. *Право та інноваційне суспільство*. 2013. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pric_2013_1_10.
- Курбатов С. В.** Освітні інновації: контури майбутнього. *Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура* : монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2008. С. 265–304.
- Патон Б. Є.** Наука – інноваціям. *Наука та інновації*. 2008. Т. 4. № 5. С. 19–20.
- Сікорський П. І.** Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посіб. Київ : Вид-во Європ. ун-ту фін. інф. сист. менедж., 2004. 127 с.
- Скубашевська О.** Інноваційний розвиток освіти. *Вища освіта України*. 2009. № 3 (додаток 1). С. 130–131.
- Соколова І. В.** Технологія організації методичної роботи у вищому закладі освіти. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті*. Київ : ВІПОЛ, 2001. С. 440–457.
- Телетов О. С.** Практика партнерських стосунків кафедри маркетингу з підприємствами. *Розвиток маркетингу в умовах інформатизації суспільства* : монографія. Київ : КНЕУ, 2018. С. 71–77.
- Третьюк В. В.** Сучасні тенденції інноваційного розвитку системи вищої освіти в Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2011. Вип. 23. С. 186–188.
- Ушкаренко В. О., Смоліснюк Н. Д., Осадчук І. В., Виноградова Т. І.** Організа-

ція самостійної роботи студентів : навч.-метод. посіб. Херсон : Айлант, 2005. 96 с.

Цехмістрова Г. С. Методологічне обґрунтування проведення семінарських занять у вищих навчальних закладах. *Проблеми освіти*. Київ, 2001. Вип. 24. С. 14–25.

Швець Є. Я. Організація поточного і підсумкового контролю знань студентів при модульно-рейтинговій технології навчання. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2010. Вип. 42. С. 227–235.

Top 24 Educational Trends For 2020. URL: <https://www.edsys.in/educational-trends-for-2019>.

References

Artomov, I. V. (2015). Innovatsii u vyshchii osviti: vitchyzniani i zarubizhnyi dosvid [Innovations in Higher Education: Domestic and Foreign Experience]. Uzhhorod: PP «AUTDOR-ShARK» [in Ukrainian].

Auzina, A. O., Golub, H. H., & Vozna, A. M. (2002). Systema kompleksnoi diahnozyky znan studenta [A System of Comprehensive Diagnostics of the Student's Knowledge]. Lviv: Lviv. bankiv. in-t NBU [in Ukrainian].

Berezivska, T. S. (2002). Pedagogichni umovy efektyvnosti seminariv zaniat (u vuzi) [Pedagogical Conditions for the Effectiveness of Seminar Classes (in Higher Educational Establishment)]. *Visnyk ChDU. Pedagogichni nauky – ChDU Bulletin. Pedagogical Sciences*, 41, 9–14 [in Ukrainian].

Burkova, L. V. (2010). Tsilovi oriientury innovatsii v osviti [Target Orientations of Innovations in Education]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho – Scientific Notes of Vinnytsia State Pedagogical University named*

after Mykhailo Kotsiubynskiy, 30, 9–15 [in Ukrainian].

Dudikova, L. (2012). Naukovo-doslidnytska diialnist studentiv yak skladova individualizatsii navchalnoho protsesu [Scientific Research activity of Students as a Component of Individualization of the Educational Process]. *Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical Almanac*, 16, 126–130 [in Ukrainian].

Zhukova, V. O. (2010). Innovatsiina model rozvytku vyshchoho navchalnoho zakladu yak chynnyk zabezpechennia vysokoi yakosti pidhotovky fakhivtsiv [An Innovative Model of the Development of a Higher Educational Institution as a Factor in Ensuring the High Quality of Specialist Training]. *Naukovi pratsi Kirovohradskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu. Ekonomichni nauky – Scientific Works of the Kirovohrad National Technical University. Economic Sciences*, 17, 344–349 [in Ukrainian].

Klymova, H. P. (2013). Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity Ukrainy: metodolohichni aspekt analizu [Innovative Development of Higher Education in Ukraine: Methodological Aspect of the Analysis]. *Pravo ta innovatsiine suspilstvo – Law and Innovative Society*, 1. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pric_2013_1_10.

Kurbatov, S. B. (2008). Osvitni innovatsii: kontury maibutnoho [Educational Innovations: Contours of the Future]. Kremen, V. H. (Ed.). *Fenomen innovatsii: osvita, suspilstvo, kultura – The Phenomenon of Innovation: Education, Society, Culture*. (pp. 265–304). Kyiv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].

Paton, B. Ye. (2008). Nauka – innovatsiiam [Science to Innovations]. *Nauka ta innovatsii – Science and Innovations*, 4 (5), 19–20 [in Ukrainian].

Sikorskyi, P. I. (2004). Kredytno-modulna tekhnolohiia navchannia [Credit-Modular Learning Technology]. Kyiv: Vydvo Yevrop. un-tu phin. inf. syst. menedzh. [in Ukrainian].

Skubashevskya, O. (2009). Innova-tsiinyi rozvytok osvity [Innovative Development of Education]. *Vyscha osvita Ukrainy – Higher Education of Ukraine*, 3 (1), 130–131 [in Ukrainian].

Sokolova, I. V. (2001). Tekhnolohiia orhanizatsii metodychnoi roboty u vyshchomu zakladi osvity [Technology of Methodical Work Organization in a Higher Educational Institution]. *Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii profesiinii osviti – Pedagogical Technologies in Continuous Professional Education* (pp. 440–457). Kyiv: VIPOL [in Ukrainian].

Tielietov, O. S. (2018). Praktyka partnerskykh stosunkiv kafedry marketynhu z pidpriemstvamy [The Practice of Partnership Relations of the Department of Marketing with Enterprises]. *Rozvytok marketynhu v umovakh informatyzatsii suspilstva – Development of Marketing in the Conditions of Informatization of Society*. (pp. 71–77). Kyiv: KNEU [in Ukrainian].

Tretko, V. V. (2011). Suchasni tendentsii innovatsiinoho rozvytku systemy vyshchoi osvity v Ukraini [Modern Trends of Innovative Development of the System of Higher Education in Ukraine]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu – Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University*, 23, 186–188 [in Ukrainian].

Ushkarenko, V. O., Smolienko, N. D., Osadchuk, I. V., & Vynohradova, T. I. (2005). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv [Organization of Students' Self Learning Activities]. Kherson: Ailant [in Ukrainian].

Tsekhmistrova, H. S. (2001). Metodolohichne obgruntuvannia provedennia seminar-

skykh zaniat u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Methodological Substantiation of Conducting Seminar Classes in Higher Educational Institutions]. *Problemy osvity – Problems of Education*, 24, 14–25 [in Ukrainian].

Shvets, Ye. Ya. (2010). Orhanizatsiia potochnoho i pidsumkovoho kontroliu znan studentiv pry modulno-reitynhovii tekhnolohii navchannia [Organization of Current and Final Control of Students' Knowledge with the Modular Rating Technology of Education]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA – Humanitarian Bulletin ZDIA*, 42, 227–235 [in Ukrainian].

Top 24, Educational Trends For 2020. Retrieved from <https://www.edsys.in/educational-trends-for-2019>.

Сура Н. А. Тенденції розвитку вищої професійної освіти

У статті розглянуто низку глобальних тенденцій розвитку сучасної вищої професійної освіти, які визначаються світовими трансформаціями, перебувають під впливом світових суспільних проблем та є найбільш ефективними в контексті практичної діяльності для досягнення освітніх цілей. У ході аналізу науково-педагогічної літератури встановлено, що найбільш популярними тенденціями розвитку вищої професійної освіти є онлайн-навчання, дистанційне навчання, навчання на платформах соціальних мереж, інтегровані навчальні рішення, використання доповненої та віртуальної реальності, використання інтернету в освітньому процесі (масові відкриті онлайн-курси), технологія блокчейну, цифровізація навчання, здоров'язбережувальне середовище освітньої організації, соціальне управління освітою, залучення студентів до самонавчання, включення студентів в управління закладом вищої професійної

освіти, навчання впродовж усього життя, розвиток коучингу, наставництва, тьюторства, орієнтація на постійне зростання та вдосконалення навичок викладачів, гейміфікація освіти.

Вивчення освітніх тенденцій розвитку вищої професійної освіти дозволило з'ясувати, що жодна з освітніх тенденцій, хоча й є актуальною та проблемно важливою, але жодна з них не є універсальною, оскільки навчання поєднує різноманітні методики, що дозволяє найбільш комплексно вирішувати сучасні освітні проблеми. Констатовано, що тільки методика, яка поєднує сучасні освітні інновації та спирається на інноваційний досвід викладання, є найбільш перспективною для подальшого розвитку вищої професійної освіти та потребує застосування у викладацькій практиці.

Ключові слова: вища професійна освіта, інновації, студенти, тенденції, університет.

Sura N. A. Tendencies of the Development of Higher Professional Education

The article describes a number of global tendencies of the development of modern higher professional education which are determined by the world transformations. The tendencies are under the influence of the world social problems, and are considered to be the most effective ones in the context of practical activities for achievement of educational goals. It has been revealed in the course of detailed analysis of scientific and pedagogical literature that the most popular tendencies of the development of higher

professional education are the follows: online learning, distance learning, social media learning platforms, integrated problem-based learning, augmented and virtual reality learning, Internet resources (mass open online courses), blockchain technology, digitization of education, health-preserving environment of educational organization, social education management, students' encouragement to self-education, students' involvement to management of higher professional education institution, life-long learning, development of coaching, mentoring, tutorship, constant growth and improvement of teachers' skills, gamification of education.

Studying the educational tendencies of the development of higher professional education have allowed to find out that none of the educational tendencies is universal, although they are actual and problematic. The learning combines various methods that allows the most comprehensive solution of modern educational problems. The conclusions are drawn to the point that the only methodology that combines modern educational innovations and innovative teaching experience is considered to be the most progressive for further development of higher professional education and requires application into teaching practice.

Keywords: higher professional education, innovations, students, tendencies, university

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



МОВНОСТИЛІСТИЧНІ ВИМОГИ ДО КВАЛІФІКАЦІЙНИХ РОБІТ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

УДК 378.22

DOI: 10.12958/2227-2747-2023-1(182)-49-62

Тоїчкіна Олена Олександрівна,

кандидат фізико-математичних наук,

доцент кафедри алгебри та системного аналізу

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна

toichkina.e@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9525-0595>

Для цитування: Тоїчкіна О. О. Мовностилістичні вимоги до кваліфікаційних робіт майбутніх учителів математики. *Освіта та педагогічна наука*. 2023. № 1 (182). С. 49–62. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-49-62](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-49-62).

References (стандарт APA): Toichkina, O. O. (2023). Mownostylistychni vymohy do kvalifikatsiinykh robit maibutnikh uchyteliv matematyky [Linguistic and Stylistic Requirements for Qualification Papers of Future Mathematics Teachers]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1 (182), 49–62. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-49-62](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-49-62) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Важливим інструментом професійної діяльності вчителя є слово. Стилiстично грамотне професійне мовлення не тільки свiдчить про високу квалiфiкацiю педагога, а є проявом його духовного багатства, розвиненостi, загальної культури. Учитель має володiти високим рiвнем культури наукової мови, оскiльки його головне завдання – у доступнiй i разом з тим науковiй формi передати накопиченi людством знання засобами мови.

За визначенням фiлологiни Олени Семенов, культура наукової мови – це нормативне застосування наукової мови в уснiй i писемнiй, дiалогiчнiй i монологiчнiй формах (Семенов, 2012), головним завданням якої є виховання навичок лiтературно-

го спiлкування, пропагування й засвоєння лiтературних норм у слововжитку, граматичному оформленнi, у вимовi й наголосуваннi, заперечення викривленої мови або суржику.

Проблема формування математичного мовлення учнiв є актуальною проблемою сучасної освiти. Звичною є ситуацiя, коли учень, розумiючи хiд розв'язання задачi, може зробити правильний математичний запис, але не може математично грамотно й чiтко прокоментувати свої дiї. Учитель повинен придiляти значну

увагу формуванню математичного апарату здобувачів: засвоєнню нових термінів, суті й змісту математичних понять, збагаченню математичного словника, але не тільки на рівні розуміння предметної області дисципліни, а й з погляду формування мовно-унормованої математичної думки. Математичне мовлення здобувачів не повинно відхилятися від норм наукового стилю, притаманного викладу точних наук, – бути чітким і лаконічним, логічно-зв'язним і послідовним, а також відповідати вимогам української мови, що визначають правила наголошення, відмінювання тощо.

Мовлення школярів на уроках математики формується під впливом мовлення вчителя. Однак на сьогодні якість випускних робіт здобувачів освіти, які мають певний досвід роботи вчителя математики, свідчить про те, що їхній мовний рівень є далеким до ідеалу: відхилення математичного тексту від норм наукового стилю, наявність російзмів, калькування, неправильне вживання термінів та усталених виразів, неправильне відмінювання складених числівників тощо.

Відхилення від нормативної мови пов'язане насамперед з мовною специфікою регіону, більшість учителів якого отримали освіту в навчальних закладах з російською мовою навчання та перебувають під впливом комунікаційного середовища. Відкритим є питання якості підготовки вчителя математики, який опанував професію за 1,5 роки магістратури, навчаючись за умовами перехресного вступу.

Аналіз актуальних досліджень. Стилiстично грамотне професійне мовлення є неодмінною умовою високої кваліфікації вчителів математики середньої та старшої школи. Професійна діяльність майбутніх спеціалістів найперше ґрунтується на наукових знаннях, тому дотримання норм наукового стилю, зокрема

знання особливостей побудови та мовного вираження, принципів укладання наукових текстів, їх категорій, ознак, характеристик, структурно-сміслових аспектів і змістових частин, є важливим показником культури наукової мови.

Теоретико-методичні аспекти формування культури мовлення майбутніх учителів математики досліджували Т. Годованюк, М. Ярова, які наголошують на тому, що «для вчителя математики культура мови і мовлення є зокрема невід'ємними складовими математичної культури», а «формування грамотної математичної мови неможливе без знання специфічної наукової термінології» (Годованюк, Ярова, 2015, с. 24, 25).

Проблеми наукового стилю, наукової мови представлено у наукових розвідках таких дослідників, як Г. Джунусалієва, С. Єрмоленко, Н. Зелінська, Ю. Карпенко, А. Коваль, Н. Ковальська, М. Кожина, О. Кудасова, Т. Мальчевська, Н. Непійвода, М. Сенкевич, К. Тищенко та ін. Особливості наукового стилю української мови репрезентовано у працях Г. Онуфлрієнко, О. Семеног та ін., культури української фахової мови – Л. Кравець, Л. Мацько.

Особливий інтерес становлять наукові позиції щодо співвідношення наукового стилю та елементів повсякденного мовлення. Так, Н. Непійвода схиляється до думки, що «Не варто боятися «пускати» в науковий стиль форми, властиві живій мові. Експресивна й лаконічна народна мова не «зіпсує» стилю, а навпаки, зробить його комунікативно повноцінним» (Непійвода, 1997, с. 152).

Аналіз наукових та навчально-методичних праць засвідчує недостатню увагу до культури усного та писемного мовлення майбутніх учителів математики, їхньої термінологічної підготовки, дотримання мовностилістичними вимогами у процесі підготовки кваліфікаційних робіт.

Мета статті – визначити мовностилістичні вимоги до кваліфікаційних робіт майбутніх учителів математики.

Методологія та методи дослідження. При підготовці статті були використані універсальні методи теоретичного дослідження, а саме: *метод індукції*, який полягає у вивченні окремих явищ, на основі чого робиться загальний висновок; *метод семантико-стилістичного аналізу*, який полягає у виявленні співвідношення мовних засобів, якими експресивно виражається інтелектуальний, емоційний чи естетичний зміст тексту наукового стилю до змісту інформації; *метод структурно-статистичного аналізу* як метод дослідження функціональних стилів сучасної української літературної мови дав можливість установити іменний характер українського наукового стилю; *функційний метод* дозволив дослідити особливості функціонування термінів та визначити їхнє цільове призначення, описати функції цих одиниць та визначити прагматичне значення останніх.

Виклад основного матеріалу.

Професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» важливою професійною компетентністю визначено *мовно-комунікативну компетентність*, яка передбачає знання норм та стилів української літературної мови, вільне спілкування державною мовою на професійну тематику, використовуючи сучасну термінологію та систему понять (Професійний стандарт, 2020).

Дослідники мовленнєвої культури учителів математики Т. Годованюк, М. Ярова наголошують, що «у мові вчителів часто виникають відхилення від літературних норм. Перш за все, це пов'язано з тим, що, як і в інших професійних групах, в учитель-

ському середовищі складається свій сленг, і він передається від покоління до покоління викладачів. Крім того, відхилення від нормативної мови часто виникають під впливом навколишнього мовного середовища – місцевих діалектів, побутової мови. Позначається і недостатня розробленість мовних нормативів, як у шкільних підручниках математики, так і в методичних посібниках для вчителів (Годованюк, Ярова, 2015, с. 27). Означене засвідчує необхідність цілеспрямованої роботи щодо вдосконалення культури усного та писемного мовлення майбутніх учителів математики, зокрема в контексті їхньої підготовки до написання кваліфікаційних робіт.

Однією з ключових проблем наукових праць з математики є ненауковість тексту, відхилення від норм наукового стилю, наближеність до побутової мови. За словником сучасної лінгвістики науковий стиль (лат. *stilus* від гр. *stylos* – загострена паличка для письма) – це один із функціональних стилів сучасної української мови, усталений за сферою спеціального наукового та навчального спілкування (Загнітко, 2012). Його головною метою є повідомлення об'єктивної інформації, доведення істинності наукового пізнання, передавання адресату знань у переконливій і доступній формі, що відповідає офіційному мовленню.

До загальних мовних ознак наукового стилю З. Мацюк та Н. Станкевич відносить сувору унормованість, широке використання абстрактної лексики, безособовість, завершеність та повноту висловлювань, логічну послідовність, використання лаконічних, але високоінформативних словосполучень, використання умовних знаків та символів, первинність писемної форми, відсутність підтексту та ін. (Мацюк, Станкевич, 2005, с. 45).

З урахуванням функційних ознак наукової мови (А. Коваль, В. Коптілов,

Н. Непийвода та ін.) визначено такі *особливості наукового стилю*, як абстрагованість, логічність, точність і однозначність, ясність, об'єктивність.

Абстрагованість наукового стилю створюється завдяки широкому використанню мовних одиниць абстрактного й узагальненого значення, зокрема абстрактної лексики (*швидкість, гравітація, сюжет, категорія, фактор, функція*), слів, що виражають узагальнені поняття (*існувати, мати, виявляти, проявлятися*) тощо. На думку дослідників, логічність наукового стилю виявляється в послідовності, несуперечливості висловлювання, у його аргументованості й доказовості, побудові мовлення відповідно до законів логіки з дотриманням зв'язків і відношень реальної дійсності. Точність і однозначність наукового стилю формуються внаслідок поєднання мовлення з предметною дійсністю й мисленням. Досягти їх можна за умови глибокого знання і розуміння предмета мовлення, мовної системи і наявних мовленнєвих навичок.

Ясність наукового стилю визначають як його зрозумілість. Вона забезпечується логічністю й точністю викладу. Важливим є на письмі послідовний виклад матеріалу, що відображає логічне розгортання думок, точне називання, поділ тексту на абзаци відповідно до тем, підтем, повторення ключових і наскрізних слів. Об'єктивність викладу в науковому стилі полягає в оцінюванні ступеня вивчення проблеми, ефективності застосування цієї теорії, рівня завершеності досліджуваного, обґрунтованості результатів тощо.

Для досягнення ясності, точності, стислості та логічності наукового тексту філологи дають різні поради. Так, на думку П. Селігея, ознакою стислості є вдале співвідношення інформативності та надлишковості. Щоб цього досягти, необхідно «на лексичному рівні – послуговуватися загаль-

новживаними словами, уникати двозначностей, віддавати перевагу конкретним словам перед абстрактними; на морфологічному рівні – не нагромаджувати поспіль кілька іменників, домірно вживати різні частини мови; на синтаксичному рівні – не розтягувати надто фрази, не розривати думку довгими вставками, не нанизувати кілька підрядних речень поспіль, не захоплюватися пасивними зворотами, пильнувати природний словолад» (Селігей, 2016, с. 394).

В. Мозговий вважає, що логічність тексту наукового стилю забезпечується чіткою внутрішньою структурою, членуванням його на окремі розділи, пункти, абзаци. Дослідник наголошує, що «у синтаксисі дозволяється тільки прямий порядок слів, переважають пасивні конструкції і складно-підрядні речення з ознаками мети, причини, наслідку, результату. Лексика характеризується наявністю спеціальних термінів, абстрактних слів і понять, наукової фразеології. Слова вживаються тільки у прямому значенні, неприпустиме їх різне тлумачення, емоційне забарвлення, метафоричність» (Мозговий, 2008, с. 39).

Для дотримання точності П. Дудик радить уживати слова (терміни) й звороти в сталих значеннях, аби виключити ймовірність неоднозначного розуміння (Дудик, 2005).

Зв'язність у науковому тексті може бути виражена різними мовними засобами. Одним з лексичних засобів зв'язності в науковому тексті є терміни.

Питання становлення української математичної термінології посідає значне місце в історії математичної освіти в Україні. Вагомий внесок у вироблення української математичної термінології зробив відомий український науковець, математик Володимир Левицький (1872 – 1956). За результатами багаторічної роботи В. Левицьким опубліковано «Збірник», який репрезентував матеріали до матема-

тичної термінології, що склалися з двох частин (елементарна й вища математика) та охоплювали близько двох тисяч термінів. Варто підкреслити, що суттєвий вплив на становлення математичної термінології мали традиції російської та польської мов, наслідок чого з'явилися чисельні математичні терміни (наприклад, *умовно, коливаючийся, скобка, число мнимо, луч, число совершенно* та ін.). При укладенні термінологічного словника Володимир Левицький покладався на «Малорусько-німецький словник Євгена Желехівського і Софрона Недільського». Звідси і з'явилися терміни: *виложник – визначник, безоглядно збіжний – абсолютно збіжний, тягла – неперервна, промір – діаметр* та інші.

Значну роль у формуванні математичної лексики відіграла грецька мова, яка збагатила наукову термінологію, наприклад, серед грецизмів багато геометричних термінів: *rhomb, quadrate, cube, radius, cylinder, radical, characteristic, radian, ellipse, hyperbola, parabola*. Проте є приклади, коли до запозичених термінів подаються українські відповідники, наприклад: *trigon – трикутник, tetragon – чотирикутник, nonagon – дев'ятикутник, icosagon – двадцятикутник*.

М. Осадчук підкреслює, що заслуговує на увагу така особливість математичної термінології, як уживання великої кількості термінів, у яких складовою частиною слугує власна назва, наприклад: *формула бінома Ньютона, задача Коші, алгоритм Маркова, Гауссова кривина, перетворення Якобі* тощо (Осадчук, 2012).

Окрему увагу варто приділити прикметникам як термінам. Вони вживаються для уточнення змісту іменників, з якими поєднуються, і служать для якісної та кількісної оцінки дій, процесів, характеристик систем, пристроїв тощо, наприклад: *псевдоперіодична величина n-го по-*

рядку, інтерполяційний многочлен, ортонормована матриця.

У багатьох випадках терміни утворюються за допомогою префіксів українського та іншомовного походження: квазі-, анти-, бі-, ді-, ін-, інтер-, ко-, мульти-, полі-, псевдо-: *бієктивний, ін'єктивний, квазівпорядкована (множина), мультиплікативна (операція), антиізоморфізм, псевдограф, дігрупа, інтерполяційний (многочлен), коваріантна (матриця)*.

Зазначимо, що переважна кількість академічної літератури з математики надрукована російською мовою. Цілком зрозуміло, що виконавець кваліфікаційної роботи, використовуючи ці джерела, вдається до їх дослівного перекладу. У зв'язку з цим у наукових розвідках часто трапляються неправильно підібрані українські еквіваленти загальнонавчаних лексем російської мови, перекладаються дослівно усталені словосполучення.

З урахуванням позицій О. Семеног (Семеног, 2012) доцільно визначити такі типові мовні недоліки наукових публікацій:

- суржик (*на кінець* (отже), *опреділити* (визначити), *примінити* (застосувати), *замітити* (зазначити, зауважити), *відмітити* (відзначити), *вияснити* (з'ясувати) тощо);
- надлишковість, тавтологія, плеоназм, (*значить; так сказати; на початку теми ми почали говорити; це питання досліджувалося в кількох дослідженнях*);
- вживання слова в невласливому йому значенні (результати дослідження *запроваджені* (потрібно впроваджені));
- зловживання іноземною лексикою, яка ускладнює сприйняття головної думки.

Зазвичай у математичних текстах уживається неправильний переклад іменника російської мови *определение*, який у всіх контекстах перекладається українською мовою як *визначення*, тоді як в українській мові можливі два варіанти пере-

кладу: *означення* як дефініція та *визначення* як знаходження чогось за певним алгоритмом, наприклад:

«*Означення 1.* Напівгрупа – це непорожня множина з *визначеною* на ній бінарною асоціативною операцією.

Якщо *визначене* часткове відображення $\alpha: X \rightarrow Y$ з множини X у множину Y , то через *dom* α будемо позначати його область визначення... Якщо S – напівгрупа, то на $E(S)$ *визначено* частковий порядок

$e \leq f$ тоді і лише тоді, коли $ef = fe = e$.

Так *означений* частковий порядок на $E(S)$ називається природним» (з наукової статті).

Зазначимо, що неправильний переклад «*определения*» зафіксовано в державному стандарті, тоді як уся класична математика українською мовою подається з терміном *означення*.

Іменник жіночого роду російської мови «*степень*», що теж має омоніми, помилково перекладається українською «*ступінь*» або «*ступінь*» незалежно від контексту: «Нарис. зображені приклади регулярних графів *ступеня 3*, які також називаються кубічними або трьохвалентними» (з навчального посібника). Однак в українській мові «*ступінь*» використовується тільки як математичний термін (*ступінь многочлена, ступінь з раціональним показником, ступінь вершини графа, піднести до степеня*), а «*ступінь*» має багато значень, зокрема 1. Порівняльна величина, що характеризує розмір, інтенсивність чого-небудь (*Словами холодний, теплий, гарячий ми характеризуємо різний ступінь нагрятості, різну температуру тіла*) (з навчальної літератури). 2. Посада, звання, ранг, категорія, вища кваліфікація (*Диплом другого ступеня. Учений ступінь доктора філологічних наук*). 3. *перен.* етап, стадія розвитку чогось; фаза, щабель (*Осінь. Тільки перший ступінь її. Тихо, зачаровано*

сідає лист додолю (М. Івченко)) тощо (Словник, 1978, Т. IX, с. 806).

Необхідно звертати увагу майбутніх учителів математики, що досить часто в математичних текстах прикметник російської мови «*верный*» перекладається українською «*вірний*»: «Розв'язати нерівність – це означає знайти множину значень невідомих, при яких дана нерівність є *вірною*» (з навчального посібника). Відповідно, слід наголошувати, що дійсно, *верный муж* – це *вірний чоловік*, але *верный результат* – це *правильний результат*, *теорема верна* – *теорема справедлива*. Отже, «Якщо до всіх частин правильної подвійної нерівності додати одне й те саме число, то одержимо *правильну* подвійну нерівність» (зі шкільного підручника).

Складним є переклад поширеної в науковому стилі конструкції «*в качестве кого-то*» («*чого-то*»), наприклад, словосполучення «*в качестве примера*» нерідко звучить українською «*в якості приклада*». В 11-томному словнику української мови слово «*якість*» означено як ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням (*якість продукції, якість життя*); характерна ознака, властивість, риса кого- або чого-небудь (*якість деревини, якість насіння*) (Словник, 1980, Т. XI, с. 638). А тому неправильно вживане «*в якості приклада*» треба перекласти «*як приклад*».

Одним з найбільш поширених методів доведення теорем є метод від супротивного, який передбачає отримання «*противоречия*». Науковці надають перевагу терміну «*протириччя*», не характерному для української мови: «У загальному випадку для декартової площини xu ми прийшли до *протириччя*...» (з наукової літератури). Проте це слово не має похідних. Натомість слово «*суперечність*» належить до словотворчого гнізда *супереч-*

лівість, суперечливий, суперечити (Семенов, 2010). А отже, отримана суперечність доводить справедливість теореми.

Типовою помилкою є вживання притаманного математичним текстам дієслова «положим» («Положим $H_0 = \bigcap H^s \dots$ »), що зазвичай перекладається дослівно як «покладемо» (Для множини $A \subset X$ покладемо:

$$\chi_A(x) = \begin{cases} 1, & \text{якщо } x \in A, \\ 0, & \text{якщо } x \notin A. \end{cases}$$

1) Нехай $E \subset H$ – довільна множина, яка містить початок координат $O = \{0, 0, \dots, 0\}$. Покладемо $x = \{x_1, x_2, \dots, x_n\} \dots$ (з наукової статті).

Однак, тлумачення слова «положить» як «покласти» в контексті «зробити припущення» є помилковим.

Неправильним є вживання термінів «розв'язання», «розв'язування», «розв'язок». Варто пам'ятати, що розв'язування – це процес послідовних міркувань; розв'язання – це опис у символічній формі у вигляді послідовних міркувань процесу розв'язування; розв'язок – кінцевий результат процесу розв'язування. Отож, письмово оформлений процес пошуку розв'язку, з чим зіштовхуються учні вже з першого класу, – це розв'язання (Годованюк, 2016, с. 214).

Переклад дієслів у наукових текстах часто залежить від безпосереднього контексту (Щоголева, Міщенко, Філіжанко, 2008, с. 265):

- ✓ *должен быть* – має бути;
- ✓ *иногда встречаются ошибки* – інколи трапляються помилки (або помилки);
- ✓ *к таким понятиям относятся...* – до таких понять належать...;
- ✓ *принимать участие* – брати участь;
- ✓ *присутствовать* – бути присутнім;

- ✓ *следовать примеру* – брати за приклад;
- ✓ *следует выполнить* – належить виконати;
- ✓ *следует отметить* – зауважимо
- ✓ *представляет собой* – становить
- ✓ *из теоремы следует* – з теореми випливає;
- ✓ *сделать возможным* – уможливити;
- ✓ *сделать невозможным* – унеможливити;
- ✓ *совпадать* – збігатися (а не співпадати);
- ✓ *терминами являются слова ...* – термінами є слова...;
- ✓ *удовлетворяют условию* – задовольняти умову;
- ✓ *учитывая то что* – з огляду на те що.

Подамо ще кілька прикладів математичних фразеологізмів, окремих термінів, слів, виразів, які викликають труднощі при перекладі (Вірченко, 2009):

- ✓ *разложит функцию в ряд* – розгорнути функцію в ряд;
- ✓ *удовлетворяет условиям* – справджує умови;
- ✓ *в виду* – з огляду;
- ✓ *на самом деле* – справді;
- ✓ *довольно много* – чимало;
- ✓ *между тем* – проте;
- ✓ *надо полагать* – треба припустити;
- ✓ *частные решения* – частинні розв'язки;
- ✓ *по крайней мере* – принаймні;
- ✓ *согласно условию* – згідно з умовою;
- ✓ *так же* – так само.

Службові словосполучення слід перекладати як єдине ціле, до того ж у різних контекстах наукового тексту вони можуть виконувати різні ролі (Щоголева, Міщенко, Філіжанко, 2008, с. 266-267):

- ✓ *в зависимости* – залежно;

- ✓ в значительной (мере, степени) – значною мірою;
- ✓ в качестве – як;
- ✓ в конце концов – урешті-решт;
- ✓ в крайнем случае – у крайньому разі;
- ✓ в настоящее время – зараз, нині, наразі;
- ✓ в отличие – на відміну;
- ✓ в результате – як наслідок, унаслідок;
- ✓ в самом деле, действительно – дійсно, справді, насправді;
- ✓ в связи с тем что, поскольку – позаяк, оскільки;
- ✓ в силу теоремы – за теоремою, згідно з теоремою;
- ✓ в силу того что – оскільки;
- ✓ в силу равенства – внаслідок рівності;
- ✓ в силу условий – згідно з умовами;
- ✓ в таком случае – у такому разі;
- ✓ в то время как – тоді як;
- ✓ в то же время – водночас;
- ✓ в частности – зокрема;
- ✓ во время – під час;
- ✓ ввиду того что – оскільки, з огляду на те що;
- ✓ вместо этого – натомість;
- ✓ все же – все-таки;
- ✓ вследствие того что – як наслідок того що;
- ✓ до тех пор пока – доти доки;
- ✓ как минимум – щонайменше;
- ✓ как правило – зазвичай;
- ✓ между тем как – тоді як;
- ✓ наконец – нарешті, зрештою;
- ✓ не более чем – щонайбільше;
- ✓ не менее чем – щонайменше;
- ✓ один и тот же – той самий;
- ✓ насчет, относительно, по отношению к – стосовно, щодо;
- ✓ по крайней мере – принаймні;
- ✓ подобно тому как – на зразок того як;
- ✓ прежде чем – перед тим як;
- ✓ при анализе – під час аналізу;

- ✓ при таких обстоятельствах (условиях) – за таких обставин (умов);
- ✓ при условии – за умови;
- ✓ с помощью – за допомогою;
- ✓ с точки зрения – з погляду;
- ✓ таким образом – отже, отож, відтак, таким чином;
- ✓ в связи с тем что – позаяк, оскільки;
- ✓ учитывая то что – з огляду на те що;
- ✓ ясно – зрозуміло, очевидно;
- ✓ другими словами – інакше кажучи;
- ✓ прежде всего – насамперед;
- ✓ с другой стороны – з іншого боку;
- ✓ с одной стороны – з одного боку.

Наведений список не вичерпує всіх сталих словосполучень, які потребують уваги. Майбутні вчителі математики, які готують кваліфікаційні роботи, при редагуванні перекладених текстів (як і під час перекладу) мають бути особливо уважними та користуватися словниками й довідниками.

Серед морфологічних помилок математичних текстів нерідко трапляється некоректне відмінювання числівників (від *п'ятидесяти* до *шестидесяти* замість від *п'ятдесяти* до *шістдесяти*); порушення поєднання дробових числівників з іменниками (*отримали 7,3 бали* замість *отримали 7,3 бала*); помилкове вживання відмінкових форм особових займенників (*саме завдяки ньому* замість *саме завдяки йому*); зловживання формами активних дієприкметників (*починаючий дослідник* – потрібно *дослідник-початківець*) тощо.

Найбільш уживаними в наукових текстах є віддієслівні іменники (*застосування, вивчення, дослідження, узагальнення*). Проте надмірне використання таких іменників значно ускладнює текст, тому філологи радять віддавати перевагу дієсловам неозначеної форми: *застосовувати, вивчати, досліджувати, узагальнювати*.

Здобувачі освіти часто припускаються помилок у формах родового відмінка однини іменників чоловічого роду 2-ї відміни. Необхідно пам'ятати, що деякі слова можуть мати і закінчення -а, і закінчення -у, наприклад, *терміна* у значенні «слово» – *терміну* у значенні «строк», *елемента* (конкретне) – *елементу* (абстрактне), *рахунка* (документ) – *рахунку* (дія), *інструмента* (одичне) – *інструменту* (збірне), *акта* (документ) – *акту* (дія), *апарата* (прилад) – *апарату* (поняття), *стана* (технічне) – *стану* (муз. та ін), *фактора* (маклер) – *фактору* (чинник). Варто звертати увагу на особливості закінчень родового відмінка множини таких слів: *статей*, *відкриттів*, *лем*, *сумішей*.

Необхідно звертати увагу на лексичне значення прикметників. Так, *чисельний* – який стосується числа; виражений у якій-небудь кількості; кількісний (*чисельний аналіз*, *чисельне зростання* (*населення*), *чисельна перевага*, *чисельна різниця*), а *численний* – який складається з великої кількості когось чи чогось; наявний у великій кількості (*численна група* (*організація*, *аудиторія*), *численні збори* (*жертви*, *зразки*)). *Загальноприйнятний* – такий, що його можуть визнати (*загальноприйнятний результат*), а *загальноприйнятий* – узвичаєний, визнаний усіма (*загальноприйняте розуміння*, *загальноприйняті норми*). *Здібний* – обдарований, талановитий (*здібний учень*), *здатний* – який може, уміє здійснювати, виконувати, робити щонебудь (*учень здатний розв'язати задачу*).

Іменники з числівниками два, три, чотири вживають у називному відмінку множини (*два студенти*, *три магістранти*, *чотири учні*), з числівниками п'ять, шість, сім, вісім, дев'ять – у формі родового відмінка множини (*шість статей*, *вісім посібників*). Дробові числівники у називному відмінку в чисельнику мають форму кількісного,

а в знаменнику – порядкового (*дві п'яті*, замість *дві п'ятих*; *три сьомі*, замість *три сьомих*). Не прийнято використовувати в наукових текстах неозначено-кількісні числівники (*мало*, *чимало*, *багато*, *декілька*, *кільканадцять*), а також збірні (*двоє*, *троє*, *тридцятьеро*).

Рідко вживається в науковому тексті така частина мови, як займенник (*я*, *ти*). Займенник *ми* використовують, коли необхідно представити думку певної групи людей. Проте частіше він функціонує у словосполученнях *на нашу думку*, *на наш погляд*. Недоречним є вживання в науковому мовленні займенників 3-ї особи однини та множини *він*, *вона*, *вони*. Натомість правильною є форма: *автор доводить*, *учений розглядає*.

Поширеними в наукових текстах є різновидові дієслова дійсного способу (*мотивувати*, *схарактеризувати*, *доводити*, *інтерпретувати*, *вважати*), рідше вживають дієслова умовного способу (*довів би*, *вмотивував би*, *проаналізував би*). Недоречними є дієслова наказового способу (*пишіть*, *читаймо*, *аналізуйте*) (Семенов, 2010).

Варто уникати скалькованих конструкцій *піднімати питання*, *піднімати проблему*, а обрати стилістично правильне стійке сполучення слів: *порушувати питання*, *порушувати проблему*; *приймати участь* – *брати участь*, *представляти слово* – *надавати слово*, *придержуватися вимог* – *дотримуватися вимог*. Правильним є вживання неозначеної форми дієслова в поєднанні з модальними словами у стійких сполученнях (*слід підкреслити*, *необхідно відзначити*, *було розглянуто*, *є доцільним*).

У науковому тексті часто порушують норми щодо вживання прийменникових конструкцій, переважають суржикові сполуки. Так, серед прийменників *попри* і *незважаючи на* в наукових текстах пере-

вага надається прийменникові *незважаючи на* (*незважаючи на отримані результати, незважаючи на попередні досягнення*). Прийменники *стосовно* і *щодо* мають тотожні значення, проте в науковому мовленні переважає прийменник *стосовно* (*стосовно цієї проблеми*).

Узагальнення наукових позицій дослідників (З. Мацюк, П. Селігей, О. Семенов та ін.) дозволяє визначити, що найбільш характерними мовностилістичними помилками в кваліфікаційних роботах майбутніх учителів математики є:

1. Надмірне вживання віддієслівних іменників, які не властиві українській мові. Натомість краще вживати неозначену форму дієслова (*для доведення – щоб довести; для знаходження – щоб знайти*); особові форми дієслова (*при доведенні теореми з'ясувалося – коли доводили теорему, з'ясувалося*); дієприслівникові звороти (*при досліджуванні цього питання – досліджуючи це питання*).

2. Уживання конструкцій зі складеними присудками (*вести випробовування, займатися аналізом, здійснювати гармонізацію, давати характеристику*). Натомість краще замінити інфінітивом (*випробовувати, аналізувати, гармонізувати, характеризувати*). Проте не всі словосполучення дієслово + іменник мають однослівний дієслівний відповідник, наприклад: *брати участь, уживати заходів, виявити увагу, виправити недоліки* тощо.

3. Неправильне вираження додатка та обставини, які утворені двома віддієслівними іменниками, перший з яких *проведення, забезпечення, виконання, здійснення, реалізація* тощо. Щоб не переобтяжувати речення, перший віддієслівний іменник краще опустити (*під час виконання вимірювання – під час вимірювання; забезпечити проведення тестування – забезпечити тестування*).

4. Помилки вживання дієслівних форм на *-но, -то*, а саме: неправильним є введення в речення виконавця дії у формі іменника чи займенника в орудному відмінку, наприклад: *результат отримано Зельмановим*. Ця конструкція передає поняття «хтось зробив» і тому не може містити логічного діяча.

Дієслівні форми на *-но, -то* незмінні, вони не мають закінчення. Наведену вище помилкову конструкцію треба перебудувати так: *Зельманов отримав результат*. Але якщо ми хочемо наголосити на події, а не на виконавцеві, то слід залишити присудок у формі на *-но, -то*, наприклад: *результат отримано*.

5. Не властиві українській мові дієприкметникові звороти з додатком в орудному відмінку, який називає виконавця дії (*отримані* (ким?) *науковцями результати мають велике практичне значення*). Щоб уникнути помилок, варто замінити дієприкметникові звороти підрядними частинами (*результати, що їх отримали* (хто?) *науковці, мають велике практичне значення*) або перебудувати речення так, щоб у ньому діяч виступав додатком у родовому або називному відмінках (*результати* (кого?) *науковців мають велике практичне значення; результати, що їх отримали* (хто?) *науковці, мають велике практичне значення*).

Типовою помилкою є поєднання в одній синтаксичній конструкції з дієприкметникового звороту з підрядною частиною (*розрахунки, які одержані при обчисленні, можна використовувати*). У такому випадку краще вживати або дієприкметниковий зворот, або підрядну частину (*розрахунки, одержані* (що їх одержали) *при обчисленні, можна використовувати; одержані при обчисленні розрахунки можна використовувати*).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз наукових та навчально-методичних джерел свідчить про те, що культура мови й мовлення вчителя математики є найбільш нестійкою ланкою його професійної діяльності. Ця проблема потребує значної уваги передусім з боку ЗВО, які готують учителів. Методична підготовка здобувачів має включати не тільки знання загальних засад проведення сучасного уроку і взаємодії між учителем та учнем в умовах компетентнісного навчання, а й формування нормативної математичної мови, зокрема правильної вимови, написання та вживання термінів, словосполучень, числівників тощо. Саме дотримання норм літературної мови робить мовлення вчителя чітким та змістовним, а отже, створює сприятливе середовище для формування мовної культури учнів як складника культури рідної мови.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів мовностилістичних недоліків у мовленні здобувачів освіти та не претендує на всебічне розкриття цієї проблеми, а має практичний характер для подолання мовних помилок при написанні курсових, магістерських робіт, звітів під час проходження педагогічної практики здобувачами вищої освіти.

Література

Вірченко Н. О. Про українську математичну термінологію. До 20-річчя осередку «Просвіта». *Київський політехнік*. 2009. URL: <https://kpi.ua/914-17>.

Годованюк Т. Л., Ярова М. О. Про культуру мови і мовлення вчителя математики. *Математика в школі*. 2015. № 2. С. 22–31.

Годованюк Т. Л. Формування мовленнєвої культури майбутнього вчителя математики в системі методичної підготовки.

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 2. С. 209–218.

Дудик П. С. Стилїстика української мови : навч. посіб. Київ : Академія, 2005. 368 с.

Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни. Донецьк : ДонНУ, 2012. 426 с.

Мацюк З. О., Станкевич Н. І. Українська мова професійного спілкування : навч. посіб. Київ : Каравела, 2005. 245 с.

Мозговий В. І. Українська мова у професійному спілкуванні. Модульний курс : навч. посіб. Вид. 3-тє, переробл. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 592 с.

Непийвода Н. Ф. Підготовка наукового тексту до друку. *Редакційно-видавнича справа: досвід, проблеми, майбутнє* / за ред. В. В. Рїзуна. Київ, 1997. С. 112–158.

Осадчук М. Українська математична термінологія в англо-російсько-українському словнику математичних термінів. *Вїсник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»*. Серія: «Проблеми української термінології». 2012. № 733. С. 145–148.

Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціалїста)» (затверджено наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України 23.12.2020, № 2736). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>.

Селїгей П. О. Світло і тіні наукового стилю : монографія. Київ : Видавничий дїм «Києво-Могилянська академія», 2016. 627 с.

Семенов О. Наукова мовна культура – невід’ємна складова професійної діяльності дослідника. *Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін : зб. наук. статей / за заг. ред. д. пед. н., проф. Соколової І. В. Маріуполь : Бізнес-ціль, 2010. С. 9–14.*

Семенов О. М. Наукова мова як комунікативний феномен. *Гуманізм та освіта : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 14-16 вересня 2010 р.). URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Semenog.php>.*

Семенов О. М. Культура наукової української мови : навч. посіб. 2-ге вид., стереотип. Київ : Академія, 2012. 216 с.

Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980.

Щоголева Н. М., Міщенко Н. М., Феліжанко О. Д. Особливості перекладу українською наукових текстів з інженерії програмування. *Проблеми програмування. 2008. № 2-3. С. 261–269.*

References

Virchenko, N. O. (2009). Pro ukrainsku matematychnu terminolohiiu [About Ukrainian Mathematical Terminology]. Retrieved from <https://kpi.ua/914-17> [in Ukrainian].

Hodovaniuk, T. L., & Yarova, M. O. (2015). Pro kulturu movy i movlennia vchytelia matematyky [About the Language and Speech Culture of the Mathematics Teacher]. *Matematyka v shkoli – Mathematics at school, 2, 22–31* [in Ukrainian].

Hodovaniuk, T. L. (2016). Formuvannia movlennievoi kultury maibutnoho vchytelia matematyky v systemi metodychnoi pidhotovky [Formation of Speech Culture of the Future Teacher of Mathematics in the Methodical Training System]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical*

Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, 2, 209–218 [in Ukrainian].

Dudyk, P. S. (2005). Stylistyka ukrainskoi movy [Stylistics of the Ukrainian Language]. Kyiv: Academy [in Ukrainian].

Zahnitko, A. P. (2012). Slovnyk suchasnoi linhvistyky: poniattia i termini [Dictionary of Modern Linguistics: Concepts and Terms]. Donetsk: DonNU [in Ukrainian].

Matsiuk, Z. O., & Stankevych, N. I. (2005). Ukrainska mova profesiinoho spilkuvannia [Ukrainian Language of the Professional Communication]. Kyiv: Karavela [in Ukrainian].

Mozghovyi, V. I. (2008). Ukrainska mova u profesiinomu spilkuvanni [Ukrainian Language in the Professional Communication]. Kyiv [in Ukrainian].

Nepyvoda, N. F. (1997). Pidhotovka naukovoho tekstu do druku [Preparation of a Scientific Text for Printing]. *Redaktsiino-vydavnycha sprava: dosvid, problemy, maibutnie – Editorial and Publishing Business: Experience, Problems, Future, 112–158* [in Ukrainian].

Osadchuk, M. (2012). Ukrainska matematychna terminolohiia v anhlo-rosiiskoukrainskomu slovnyku matematychnykh terminiv [Ukrainian Mathematical Terminology in the English-Russian-Ukrainian Dictionary of Mathematical Terms]. *Visnyk Nats. un-tu «Lvivska politekhnika». Seriia «Problemy ukrainskoi terminolohii» – Bulletin of the National Lviv Polytechnic University. Series «Problems of Ukrainian Terminology», 733, 145–148* [in Ukrainian].

Profesiinyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)»: nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy [Professional Standard by Professions «Primary

School Teacher of General Secondary Education», «Teacher of General Secondary Education», «Primary Education Teacher (with a Diploma of Junior Specialist)»: order of the Ministry of Economy, Trade and Agriculture of Ukraine]. (2020). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoi-serednoi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoi-osviti> [in Ukrainian].

Selihei, P. O. (2016). *Svitlo i tini naukovoho styliu: monohrafiia* [Light and Shadows of the Scientific Style]. Kyiv [in Ukrainian].

Semenoh, O. (2010). *Naukova movna kultura – nevidiemna skladova profesiinoi diialnosti doslidnyka* [Scientific Linguistic Culture is an Integral Part of the Professional Activity of a Researcher]. Sokolova I. V. (Ed.). *Aktualni problemy filolohii: movoznavstvo, literaturoznavstvo, metodyka vykladannia filolohichnykh dystsyplin – Actual Problems of Philology: Linguistics, Literary Studies, Methods of Teaching Philological Disciplines*. (pp. 9–14). Mariupol: Biznes-tsil [in Ukrainian].

Semenoh, O. M. (2010). *Naukova mova yak komunikatyvnyi fenomen* [Scientific Language as a Communicative Phenomenon]. *Humanizm ta osvita – Humanism and Education*. Retrieved from <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Sem-enog.php> [in Ukrainian].

Semenoh, O. M. (2012). *Kultura naukovoï ukrainiskoi movy* [Culture of Scientific Ukrainian Language]. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].

Bilodid, I. K. (Eds.). (1978 – 1980). *Slovnyk ukrainiskoi movy* [Dictionary of the Ukrainian Language]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

Shchoholeva, N. M., Mishchenko, N. M., & Felizhanko, O. D. (2008). *Osoblyvosti perekladu ukrainiskoiu naukovykh tekstiv z inzhenerii prohramuvannia* [Peculiarities of

Ukrainian Translation of Scientific Texts on Programming Engineering]. *Problemy prohramuvannia – Programming Problems*, 2-3, 261–269 [in Ukrainian].

Тоїчкіна О. О. Мовностилістичні вимоги до кваліфіка ційних робіт майбутніх учителів математики

У статті розкрито загальні вимоги до кваліфікаційних робіт майбутніх учителів математики в контексті дотримання мовно-стилістичних норм наукового стилю, формування культури мови сучасного вчителя. Проаналізовано соціально-кому-нікативні важелі впливу на становлення математичної та загальнонаукової мови вчителя.

Розкрито особливості наукової мови та основні недоліки її писемного викладу – тексту наукового стилю – у кваліфікаційних роботах учителів математики, які здобувають другий освітній рівень. Значну увагу приділено формуванню математичних текстів, зокрема питанням сучасного математичного термінотворення.

Проаналізовано типові мовностилістичні помилки, яких припускаються автори під час підготовки, редагування та перекладу математичних текстів та пов'язані, перш за все, зі специфікою наукової технічної термінології, лексичними та стилістичними особливостями стилю наукової мови.

Наведено приклади часто вживаних у математичному тексті лексичних конструкцій та стійких зворотів та надано рекомендації щодо уникнення помилок при побудові тексту наукового стилю, добору відповідних українських еквівалентів загальноживаних лексем російської мови, уживання усталених словосполучень, дотримання граматичних норм літературної мови.

Ключові слова: культура мови вчителя, науковий стиль, нормативна математична мова, кваліфікаційні роботи, мовностилістичні недоліки.

Toichkina O. O. Linguistic and Stylistic Requirements for Qualification Papers of Future Mathematics Teachers

The article reveals the general requirements for the qualification papers of future Mathematics teachers in the context of observing linguistic and stylistic norms of the scientific style, forming the language culture of a modern teacher. The social and communicative importance of the influence on the development of the teachers' mathematical and scientific language has been analyzed.

The peculiarities of the scientific language and the main flaws of its written presentation – the scientific style text – in the qualification papers of Mathematics teachers, who obtain the second educational level, have been revealed. Considerable attention has been paid to the formation of mathematical texts, in particular to issues of modern mathematical terminology.

Typical linguistic and stylistic mistakes of authors, which they make when writing, editing and translating mathematical

texts, have been analyzed. These mistakes to the specifics of scientific technical terminology, lexical and stylistic features of the style of scientific language have been related.

Examples of the most frequently used lexical constructions and stable inflections in mathematical texts have been given. Recommendations on avoiding mistakes when constructing a text in a scientific style have been given. Selecting appropriate Ukrainian equivalents of commonly used lexemes of the Russian language, using established word combinations, and observing the grammatical norms of the literary language have been provided.

Keywords: teacher's language culture, scientific style, normative mathematical language, qualification papers, linguistic and stylistic flaws.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНИХ ОСНОВ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.015.3

DOI: 10.12958/2227-2747-2023-1(182)-63-77

Черв'якова Наталія Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри дошкільної та початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна

nataly67169@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4125-6112>

Для цитування: Черв'якова Н. І. Розвиток у майбутніх учителів початкових класів критичного мислення в процесі вивчення загальних основ педагогіки. *Освіта та педагогічна наука*. 2023. № 1 (182). С. 63–77. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-63-77](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-63-77).

References (стандарт APA): Chervyakova, N. I. (2023). Rozvytok u maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv krytychnoho myslennia v protsesi vyvchennia zahalnykh osnov pedahohiky [Development of the Future Primary School Teachers' Critical Thinking in the Process of Studying the General Foundations of Pedagogy]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (182)*, 63–77. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-63-77](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-63-77) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Сучасний світ, який характеризується стрімкими змінами в усіх сферах життєдіяльності, зумовлює необхідність для кожної людини складного мислення, чутливого до різних думок та поглядів, здатного протистояти маніпулюванню, впливу спотвореної або неповної інформації. Критичне мислення забезпечує можливість зваженого аналізу різноманітних джерел інформації, осмислення власної позиції, використання стратегій роботи з інформацією та вирішення проблемних ситуацій. Саме тому сучасна система вищої освіти проголошує орієнтир на розвиток критичного мислення майбутніх фахівців, яке має бути відкритим, само-

стійним, оцінювальним, рефлексивним, «потребує знань та мужності ... Знати, але не сміти – розумно, але боягузливо. Наважуватися, не знаючи, сміливо, але нерозумно – це робить людину вразливою для пропаганди та фальшивих новин» (Sternberg, Halpern, 2020, с. 198).

Особливого значення розвиток критичного мислення набуває для майбутніх учителів початкових класів, оскільки саме вони мають реалізовувати завдання вітчизняної системи середньої освіти, що передба-

чають формування в учнівської молоді критичного та системного мислення. Сучасний учитель має володіти критичним мисленням, щоб сприяти розвитку таких умінь та навичок у своїх учнів, має бути здатним критично оцінювати свою роботу та методи викладання, постійно вдосконалювати власні навички та методи відповідно до вимог сучасної педагогічної теорії та практики.

Аналіз актуальних досліджень.

Проблема критичного мислення та теоретико-методичні аспекти розвитку критичного мислення в учнівської та студентської молоді є предметом вивчення багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців.

Фундаментальні позиції щодо психології критичного мислення репрезентовано Р. Дж. Стернбергом, Д. Халперн, які узагальнили сучасні соціогуманітарні дослідження та визначили шляхи, форми та методи навчання критичного мислення (Sternberg, Halpern, 2020). У відомій праці Р. Пола (R. Paul) та Л. Елдер (L. Elder) висвітлено ключові компоненти критичного мислення (аналіз, оцінка та переосмислення), розкрито сутність практичних навичок критичного мислення, необхідних для досягнення успіху в різних сферах життєдіяльності особистості (Paul, Elder, 2002).

Критичне мислення як педагогічний феномен, аналіз положень різних поколінь дослідників критичного мислення щодо визначення його сутності, можливостей розвитку, дидактичних підходів у цій сфері репрезентує О. Пометун (Пометун, 2018). Природу й витоки феномену критичного мислення, його розгляд як одного з видів прикладної логіки обґрунтовує А. Конверський, який особливу увагу приділяє аргументації в критичному мисленні, умінням майбутніх фахівців будь-якого профілю будувати доведення, спростування, проводити аналогії, вису-

вати гіпотези, здійснювати пояснення, передбачення тощо (Конверський, 2020). Стратегії та процедури критичного мислення, сфери його застосування, методи навчання критичного мислення висвітлює С. Терно (Терно, 2021).

Базові інструменти критичного мислення, необхідні для ефективної аргументації, аналізу та незалежного дослідження, розкрито Т. Чатфілдом (T. Chatfield), який наголошує на значущості критичного мислення як однієї з ключових компетенцій людини майбутнього, на вміннях аналізувати будь-яку інформацію як спосіб захисту від маніпуляцій (Chatfield, 2017). Г. Бассем (G. Bassham), В. Ірвін (W. Irwin), Г. Нардон (H. Nardone), Дж. М. Воллес (J. M. Wallace) характеризують стандарти, переваги та перешкоди критичного мислення (Bassham, Irwin, Nardone, Wallace, 2018).

Теоретико-методичні аспекти розвитку критичного мислення в учнів початкової школи представлено в працях таких вітчизняних науковців, як Т. Бакка, В. Голошапова, Г. Дегтярьова, І. Іванова, П. Євтушенко, О. Пометун, І. Сущенко, О. Шкребець (Медіаграмотність, 2007; Навчаємо мислити критично, 2016), учнів основної школи – О. Марченко (Марченко, 2007). Навчально-методичний посібник А. Лякішевої та ін. репрезентує методи і прийоми технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі (Лякішева, Вітюк, Кашуб'як, 2022).

Посібник М. Б. Ноеля (M. B. Noel), П. Річарда (P. Richard), який неодноразово було перевидано, містить ґрунтовні рекомендації щодо навчання студентів навичок критичного мислення (Noel, Richard, 2015). У посібнику С. Коттрелл (S. Cottrell) відзначено важливість критичного мислення як навички, що залишається на все життя, представлено практичні поради для студентів щодо формування навичок критичного мислення (ефектив-

ний аналіз, аргументація та рефлексія) (Cottrell, 2017).

У дослідженні М. Починкової репрезентовано систему формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки (Починкова, 2020).

Представлені наукові та навчально-методичні праці становлять підґрунтя для визначення особливостей розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Мета статті – визначити теоретико-методичні засади розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкової школи, розкрити напрями розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення загальних основ педагогіки.

Методологія та методи дослідження. Дослідження проведено з урахуванням наукових положень системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого методологічних підходів, методів – аналіз наукової літератури, синтез, узагальнення для визначення базових характеристик критичного мислення, напрямів розвитку критичного мислення в майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу.

Концептуальні ідеї щодо критичного мислення як нагальної потреби для життя в сучасному світі у ХХ ст. обґрунтовано засновником Інституту критичного мислення М. Ліпманом, який наголошував, що це складне вміння дозволяє правильно вирішувати широке коло практичних проблем у будь-якій професійній діяльності (архітектора, юриста, лікаря та ін.), у людських взаєминах (ситуації морального вибору), науковій діяльності, повсякденному житті тощо; «уміле відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження.

Критичне мислення є майстерним, відповідальним мисленням, яке сприяє гарному судженню, оскільки воно: а) ґрунтується на критеріях; б) є таким, що самокоригується; в) є чутливим до контексту» (М. Ліпман) (Lipman, 1988, с. 40). Узагальнення експертних позицій зумовило висновок П. Фасоне (P. Fasione) про те, що критичне мислення має розглядатися «як цілеспрямоване, саморегульоване судження, що призводить до інтерпретації, аналізу, оцінки та висновку, а також пояснення доказового, концептуального, методологічного, критеріологічного або контекстуального міркування, на якому ґрунтується це судження» (Fasione, 1990, с. 3). Р. Поул розглядав критичне мислення як «мислення про мислення, коли ви мислите задля вдосконалення свого мислення. Тут є важливими дві обставини: 1) критичне мислення – це не просте мислення, а мислення, яке спричиняє самовдосконалення; 2) бажане самовдосконалення приходить з навичками використання стандартів коректної оцінки процесу мислення. ... це самовдосконалення мислення на підставі певних стандартів» (Paul, 1993, с. 49), Д. Халперн – як використання когнітивних технік чи стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату (Halpern, 1996).

У наукових розвідках найбільш відомих вітчизняних та зарубіжних дослідників означеної тематики ХХІ ст. *критичне мислення* розглядається як:

- мислення, що розвивається на основі ретельного оцінювання не лише припущень, але й фактів і призводить до найбільш об'єктивних висновків шляхом аналізування всіх доцільних чинників і використання обґрунтованих логічних процесів (А. Кроуфорд, С. Метьюз, Д. Макінстер, В. Саулі) (Технології, 2006);
- здатність людини чітко виділити проблему, яку необхідно розв'язати; са-

можливо знайти, обробити і проаналізувати інформацію; логічно побудувати свої думки, навести переконливу аргументацію; здатність мислити мобільно, обирати єдино правильне розв'язання проблеми; бути відкритим до сприйняття думок інших і одночасно принциповим у відстоюванні своєї позиції (Макаренко, Туманцова, 2008, с. 13);

- пізнавальна діяльність, пов'язана із використанням розуму; складний процес обговорення, що включає виявлення чужих позицій, аргументів та висновків, оцінку доказів альтернативних думок, уміння «читати між рядків», структуроване розмірковування над питаннями з використанням логіки та проникливості та ін. (Cottrell, 2017, с. 1, 2);

- загальний термін, що означає широкий спектр когнітивних навичок та інтелектуальних нахилів, необхідних для ефективного виявлення, аналізу та оцінки аргументів і тверджень про істину (Bassham, Irwin, Nardone, Wallace, 2018, с. 1);

- окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю й передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти (Пометун, 2018, с. 94);

- як вид мислення особистості, що на основі поєднання логічних, рефлексивних та творчих навичок у процесі самостійного пізнання дійсності дозволяє робити аргументовані оцінки й висновки, приймати обґрунтовані рішення, створювати нові ідеї в умовах інформаційної невизначеності й суперечливості (Починкова, 2020, с. 205);

- використання навичок або стратегій, які підвищують імовірність бажаного результату. Включає навички мислення, схильність застосовувати ці навички та глибоке знання предметної області (Sternberg, Halpern, 2020, с. 8).

На основі детального аналізу варіативних позицій науковців щодо сутності досліджуваного поняття М. Починкова наголошує, що критичне мислення може бути представлено як: розумова діяльність; протиставлення іншим розумовим операціям; здатність визначити проблему та розв'язати; здатність до оцінки явищ, дійсності; здатність до використання різних прийомів інформації (Починкова, 2020). Важливим є висновок С. Терно про те, що «термін «критичне мислення» передбачає, що його суб'єкт має пересвідчитись у логічній досконалості, фактичній обґрунтованості та ціннісній доцільності будь-яких знань. Цей тип мислення розглядається як антипод догматичного (шаблонного) мислення» (Терно, 2021, с. 6).

У науковій літературі представлено різні підходи до виокремлення *основних ознак критичного мислення*. У консенсусному списку критичного мислення (Facione, 1990, с. 15) вказано такі когнітивні навички та субнавички: інтерпретація (категоризація, декодування, роз'яснення смислу); аналіз (вивчення ідей, ідентифікація аргументів, аналіз аргументів); оцінка (оцінка претензій, оцінка аргументів); висновок (запит доказів, пропонування альтернатив, складання висновків); пояснення (констатація результатів, обґрунтування процедур, наведення аргументів); саморегуляція (самообстеження, самокорекція). В інших дослідженнях відзначено такі ознаки (стандарти) критичного мислення:

- готовність до планування, гнучкість (готовність розглядати нові варіанти, намагатися щось зробити інакше, змінювати власний погляд), наполегливість,

готовність виправляти власні помилки, усвідомлення (спостереження за власними діями під час руху до мети), пошук компромісних рішень (Halpern, 1996);

- ясність, точність, релевантність, послідовність, логічна правильність, повнота, справедливість (Bassham, Irwin, Nardone, Wallace, 2018);

- активність мислення, його рефлексивний характер, логічність (відповідність критеріям, майстерність, дисциплінованість, виваженість), самостійність (саморегульованість, самоконтрольованість і самокорегованість), цілеспрямованість на розв'язання життєвих або навчальних проблем (Пошетун, 2018, с. 92);

- усвідомлене ставлення до процесу міркування, яке передбачає вміння будувати доведення, спростування, вміння висувати гіпотези, проводити аналогії, нарешті, знаходити помилки у своїх і чужих міркуваннях (Конверський, 2020, с. 20);

- відкритість для сумнівів (пошук та усвідомлення суперечностей), самостійність та гнучкість (пошук нової інформації, нових прийомів пізнання та діяльності), пошук доказів та перевірка обґрунтованості будь-яких знань (Терно, 2021, с. 9).

На нашу думку, особливої уваги заслуговує позиція Р. Дж. Стернберга та Д. Халперн стосовно того, що надзвичайно високий рівень інтелекту не є гарантією гарних навичок критичного мислення, особливо в тих галузях, що знаходяться за межами компетенції людини. Науковці підкреслюють, що «той факт, що геніальний учений, навіть Нобелівський лауреат, висуває твердження з максимальною впевненістю, не означає, що ми повинні прийняти це некритично. Наші навички критичного мислення в певних сферах може перевершувати їх» (Sternberg, Halpern, 2020, с. 28). Крім того, важливим є висновок про те, що «відсутність критичного мислення може бути результатом просто когнітивної не-

здатності або відсутності освіти» (Sternberg, Halpern, 2020, с. 361). Достатньо несподіваною є пропозиція про розгляд *«теорії безглуздя»*, відповідно до якої «нерозумні люди відмовляються від критичного мислення не тільки про світ, але й про себе. З різних причин, але зазвичай через своєрідне особисте самозвеличення, вони роблять когнітивні помилки, несумісні з критичним мисленням, зокрема» (Sternberg, Halpern, 2020, с. 362). Р. Стернберг наголошує, що для таких людей властиві нерелістичний оптимізм, егоцентризм, ілюзії всезнайства, всемогутності та невразливості, етичне відсторонення.

Представлені наукові позиції щодо сутності та провідних ознак критичного мислення слугують підґрунтям для визначення теоретико-методичних засад розвитку критичного майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення загальних основ педагогіки.

Професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» як складник предметно-методичної компетентності зазначена «здатність розвивати в учнів критичне мислення», що передбачає опанування технологій розвитку критичного мислення учнів, здатності формувати в учнів уміння аналізувати, обґрунтовувати, доводити власну думку, ставити запитання, висувати власні припущення, розрізняти факти і здогади, узагальнювати інформацію, застосовувати технології розвитку в учнів критичного мислення для розуміння себе, своїх цінностей та потреб, здатності до осмислення власних рішень та їх наслідків, навичок рефлексії, розвивати в учнів здатність протистояти інформаційному тиску, усвідомлювати маніпуляції (Професійний стандарт, 2020, с. 12 – 13).

З урахуванням наукових підходів до досліджуваного феномену критичне мислення майбутнього вчителя початкових класів можна визначити як тип мислення, що на основі поєднання логічних та рефлексивних навичок у процесі роботи з фаховою інформацією дозволяє робити аргументовані оцінки й висновки, приймати обґрунтовані рішення, створювати нові ідеї в умовах мультифункційності професійної діяльності (Починкова, 2020, с. 231). Ми погоджуємося із думкою авторки про те, що «критичне мислення є основним складником професійного мислення майбутнього вчителя початкових класів і професійно важливою якістю, яка містить самостійну розумову діяльність, спрямовану на визначення та вирішення професійних проблем, здатність до професійної оцінки явищ, дійсності та використання доцільних прийомів обробки та аналізу інформації, що ґрунтується на загальнолюдських та національних цінностях» (Починкова, 2020, с. 145 – 146).

Реалізація вимог професійного стандарту зумовлює необхідність розвивати критичне мислення в майбутніх учителів, формувати мотивацію та професійні знання, уміння та навички щодо використання методів та прийомів розвитку критичного мислення.

Аналіз наукової та навчально-методичної літератури (Bassham, Irwin, Nardone, Wallace, 2018; Cottrell, 2017, с. 10 – 12; Sternberg, Halpern, 2020 та ін.), власної багаторічної практики засвідчує наявність таких *бар'єрів критичного мислення* в майбутніх учителів початкових класів:

- нерозуміння сутності поняття «критика» в академічному та професійному контекстах;
- відсутність цілеспрямованої практики критичної оцінки реальних явищ та процесів педагогічної дійсності;
- невпевненість у власній спроможності успішно використовувати критичне

мислення для вирішення проблем професійного та соціального характеру;

- упередження щодо позитивних наслідків критичного мислення як професійно важливої якості сучасного вчителя;
- конформізм, соціоцентризм, тяжіння до групового мислення, що унеможливає виникнення самостійних суджень;
- спотворене бачення навколишньої дійсності, зумовлене утрудненнями щодо розрізнення фактів та думок, перевірки достовірності інформації, що отримується з різних джерел;
- побоювання нового, змін в установленому порядку речей;
- егоцентричність мислення, усвідомлене або несвідоме небажання враховувати думки інших людей;
- релятивістське мислення, яке ґрунтується на переконанні, що не існує «об'єктивної» або «абсолютної» істини, істина варіюється від людини до людини або від культури до культури;
- вибірковість сприйняття, тунельне бачення (ігнорування загальної картини внаслідок вузького фокусу погляду на явища та процеси);
- стереотипність мислення;
- когнітивні лінощі (Р. Стернберг) як нездатність докладати додаткові розумові зусилля, що необхідні для відхилення отримуваної інформації;
- небажання критикувати тих, хто має більше досвіду та академічних регалій.

Обговорення із здобувачами бар'єрів критичного мислення, визначення шляхів їхнього подолання необхідно розглядати як важливий чинник успішності процесу розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкових класів. Суттєвим кроком у подоланні бар'єрів критичного мислення необхідно визнати діагностику особливостей критичного мислення студентської молоді. З такою метою доцільно використовувати тест Л. Старкі, методику «Критич-

ний аналіз» Дж. Бассета, методики НСТА (Holistic Critical Thinking Assessment) для визначення рівня розвитку критичного мислення, методику С. Котрелл «Самооцінка критичного мислення» (Cottrell, 2017, с. 13 – 16). На основі показників «критичного мислителя» (Bassham, Irwin, Nardone, Wallace, 2018, с. 26 – 27) доцільно запропонувати майбутнім учителям «приміряти» такі твердження для аналізу власної особистості:

- Маю пристрасне прагнення до ясності, точності та інших стандартів критичного мислення.
- Чутливий до того, як критичне мислення може бути спотворене егоцентризмом, соціоцентризмом, прийняттям бажаного за дійсне та іншими перешкодами.
- Володію навичками розуміння, аналізу й оцінки аргументів та поглядів.
- Розмірковую логічно й роблю відповідні висновки з фактів та даних.
- Інтелектуально чесний із собою, визнаю те, чого не знаю, та визнаю свої обмеження.
- Неупереджено вислуховую протилежні погляди та вітаю критику переконань і припущень.
- Грунтую свої переконання на фактах та доказах, а не на особистих уподобаннях чи особистих інтересах.
- Думаю незалежно й не боюся не погоджуватися з думкою групи.
- Умію поринути в суть питання чи проблеми, не відволікаючись на деталі.
- Маю інтелектуальну мужність зустрічати, справедливо оцінювати ідеї, які кидають виклик навіть базовим переконанням.
- Прагну до істини та виявляю цікавість до широкого кола питань.

Для самоаналізу за пропонованими твердженнями корисно відповісти на такі запитання: Яка з перерахованих якостей є вашою найсильнішою рисою критичного мислення? Чому? Яка у вас найслабша? Чому? Що ви могли б зробити, щоб по-

кращити ситуацію щодо цього? (Bassham, Irwin, Nardone, Wallace, 2018, с. 27).

У науковій та навчально-методичній літературі пропоновано численні методи та прийоми розвитку критичного мислення учнівської молоді, які доцільно запроваджувати й у практику професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (Марченко, 2007; Макаренко, Туманцова, 2008; Навчаємо мислити критично, 2016; Медіаграмотність, 2017; Починкова, 2020; Лякішева, Вітюк, Кашуб'як, 2022 та ін.). Так, найбільш поширеними є такі: робота з різними видами текстів (метод опорних слів, подвійний щоденник, припущення на основі запропонованих слів, спрямоване читання або читання із зупинками, читання з маркуванням тексту, читання в парах та ін.), наочні методи і прийоми організації інформації (асоціативний куш, бортовий журнал, діаграма Венна, дерево передбачень, картографування тексту, кластер, порівняльна таблиця, Т-таблиця та ін.), постановка запитань («товсті» та «тонкі» запитання, уточнювальні запитання, «читаємо і запитуємо» та ін.), навчальна дискусія (вирішення проблеми, «два кола», дерево рішень, дискусія, займи позицію, неперервна шкала думок та ін.), методи рефлексії (есе, «лінія цінностей», листи самооцінювання, метод «б капелюхів», метод МПЦ, сенквейн, твір-п'ятихвилинка та ін.) (Навчаємо мислити критично, 2016). Більшість із відзначених методів та прийомів є елементами *технології розвитку критичного мислення через читання та письмо*, що була розроблена у 80-х рр. ХХ ст. американськими педагогами (У. Скотт, К. Мередіт, Дж. Стіл, Ч. Темп).

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів використовуються проблемні лекції, практичні заняття на основі методів та прийомів технології розвитку критичного ми-

слення, науково-дослідна робота, різні види практик, курсові роботи тощо (Починкова, 2020, с. 334).

Визнаючи незаперечну важливість пропонованих форм, методів та прийомів, відзначимо й такі *актуальні напрями розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкових класів*:

- створення та аналіз проблемних ситуацій, що стимулюють розвиток критичного мислення;
- навчання навичок критичного аналізу науково-педагогічних текстів;
- формування навичок розуміти, будувати та критично оцінювати аргументи в процесі аналізу науково-педагогічних текстів, педагогічних ситуацій.

У процесі вивчення загальних основ педагогіки (як самостійного освітнього компонента або як модуля в курсі «Педагогіка») розвиток критичного мислення майбутніх учителів початкових класів має спиратися на *створення та аналіз проблемних ситуацій*, що репрезентують багатомірність педагогічної дійсності, оскільки «проблемність – це засаднича умова для розвитку критичного мислення, вона забезпечує внутрішню мотивацію навчальної діяльності здобувачів; спонукає викладача знайомити здобувачів із правилами критичного мислення; потребує використання проблемних методів навчання та інтерактивних занять; а також орієнтує на письмове викладення розв'язків задач та організацію осмислення цих розв'язків» (Герно, 2021, с. 9 – 10). Підкреслимо, що на цьому етапі загальнопедагогічної підготовки проблемні ситуації можуть використовуватися не як умова відпрацювання комунікативних, рефлексивних тощо педагогічних умінь та навичок майбутніх учителів, а як спосіб актуалізації проблематики предметного поля педагогіки, зв'язку теоретичних конструкцій навчального курсу з педагогічною практикою, реаліями освітнього процесу.

Діяльнісний підхід до реалізації завдань загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів, розвитку їхнього критичного мислення передбачає залучення здобувачів до практик критичного аналізу та інтерпретації явищ і процесів педагогічної дійсності, представлених у різних формах (науковий, навчально-методичний текст, твори художньої літератури, педагогічні ситуації з практики вчителів-практиків тощо), оскільки «студенти не навчаться критично мислити, якщо їм не буде надана така можливість. Цих навичок необхідно навчати свідомо, використовуючи приклади з різних контекстів... Студенти мають знати, що ретельно обґрунтовані висновки вітаються, навіть якщо вони відрізняються від висновків професора або підручника» (Sternberg, Halpern, 2020, с. 367). Підкреслимо, що вправи на критичне мислення мають бути представлені в контексті, який є значущим, актуальним для студентської молоді.

Науковці одноставно стверджують, що важливою ознакою саме критичного мислення є здатність визначати проблему, бачити протиріччя в конкретній життєвій чи професійній ситуації. Відповідно, створення проблемних ситуацій на основі різних джерел (статистична інформація, наукові та навчально-методичні тексти, твори художньої літератури, матеріали освітніх інтернет-порталів тощо) дозволяє, з одного боку, зануритися в емпіричну дійсність, що вимагає подальшого наукового аналізу, інтерпретації та, з іншого – стимулює вироблення власного погляду на сутність протиріч, що закладено в тій чи тій проблемі, формування навичок критичної оцінки джерел та ресурсів її вирішення. Закцентуємо, що аналіз проблемних ситуацій, що репрезентуються на початку вивчення розділу, теми, дозволяє активізувати роботу з поняттєво-термінологічним апаратом, використати

евристичні методи емпатії, метафоричного представлення педагогічного явища чи процесу тощо. Проблема ситуація, що викликає здивування, заперечення, зіткнення з минулим досвідом або уявленнями, перетворюється на основу для критичної оцінки, критичного судження.

Професійна діяльність сучасного педагога вимагає не просто орієнтації в численних педагогічних теоріях та концепціях, що становлять підґрунтя діяльності у сфері освіти, а й своєї «інтелектуальної мужності». Можна погодитися із такою тезою Р. Поула та Л. Елдер: «якщо, наприклад, ми не можемо проаналізувати переконання, пов'язані з роботою, яких дотримуємося, то ми потрапили в пастку цих переконань. У нас немає мужності поставити під сумнів те, що ми завжди вважали само собою зрозумілим. Ми не можемо ставити під сумнів переконання, яких колективно дотримуються наші колеги» (Paul, Elder, 2002). Відповідно, ще на етапі професійної підготовки майбутні вчителі мають розвивати *навички критичної оцінки теоретичних ідей, наукових позицій тих чи тих дослідників, критичного аналізу науково-педагогічних текстів*.

У тлумачному словнику поняття «критика» представлено таким чином: «1. Розгляд і оцінка когось, чогось із метою виявлення та усунення вад, хиб. Вказівка на вади, хиби. Негативне судження про щось. 2. Літературний жанр, завданням якого є розгляд, тлумачення та оцінка літературних, мистецьких або наукових творів» (Великий тлумачний словник, 2005, с. 588).

Слушним є зауваження С. Котрелл про те, що «в академічному контексті «критика» стосується аналізу і позитивних, і негативних рис... Гарний критичний аналіз пояснює, чому щось добре або погано, чому це працює або не працює. Недостатньо просто перерахувати позитивні та негативні моменти» (Cottrell, 2017, с. 8).

На початковому етапі навчання майбутніх учителів навичок критичного аналізу науково-педагогічних текстів необхідно враховувати природне побоювання щодо критичного аналізу текстів іменитих авторів. Доволі яскраво таку ситуацію описує С. Котрелл: «Студентам, які мало знаються на своєму предметі, може здатися дивним, коли їх просять критикувати роботи тих, хто явно досвідченіший. Деяким учням може здатися незвичним, грубим або безглуздим критикувати практиків, яких вони знають як досвідченіших, ніж вони самі» (Cottrell, 2017, с. 11). Проте сучасні освітні університетські програми, орієнтовані на підготовку конкурентоспроможних фахівців, мають включати відзначені форми роботи у свою практику, оскільки саме це відповідає очікуванням ринку праці щодо навичок критичного мислення, сміливості в судженнях, інтелектуальній гнучкості фахівців різного профілю.

Критичний аналіз педагогічних текстів передбачає виокремлення авторської позиції щодо порушених дослідницьких питань, розмежування фактів та думок, з'ясування ступеня переконливості аргументів автора.

На заняттях із загальних основ педагогіки доцільно продемонструвати майбутнім учителям початкової школи наявність у сучасному науково-педагогічному дискурсі публікацій з яскраво вираженою критичною спрямованістю. Прикладом таких наукових розвідок можуть слугувати такі праці: Хоружа Л. У пошуках нової педагогіки: критичний аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 3 – 4. С. 7–11; Чижевський Б. Що нав'язують українським дітям у «Новій українській школі»? (Проблеми реалізації нової редакції Закону України «Про освіту»). Київ, 2019. 181 с.; Вітченко А. Стратегія розвитку вищої освіти в незалеж-

ній Україні: реформаторське епігонство, міфотворчість чи поступальна модернізація? *Вища школа*. 2019. № 7. С. 18–39 та ін.

З урахуванням позицій науковців щодо навчання фахівців різного профілю критичного аналізу тексту доцільно надати майбутнім учителям своєрідний *чек-лист* для самостійної роботи щодо критичного аналізу науково-педагогічного тексту:

- Хто є автором наукової праці? У якому виданні опубліковано текст?
- Яку провідну ідею (тезу) сформульовано автором? Позиція автора з порушеного питання зрозуміла?
- Наскільки актуальною є тема дослідження?
- Чи достатньо прозоро основні аргументи автора представлені в тексті?
- Чи використовуються наукові позиції інших дослідників щодо означеної проблеми?
- Чи використовуються позиції дослідників, чії думки суперечать ідеям та висновкам автора?
- Які способи вирішення виявленої проблеми пропонує автор?
- Чи достатньо фактів, відомостей представлено автором для обґрунтованого доказу заявлених позицій?
- Чи надається покликання в тексті на думки та позиції інших дослідників?
- Для якої цільової аудиторії висновки та рекомендації будуть найбільш корисними?
- Які подальші дискусії може викликати науково-педагогічний текст?

У процесі роботи з науково-педагогічними текстами з метою розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкових класів у процесі загальнопедагогічної підготовки доцільно використовувати такі прийоми: перефразування тексту, формулювання провідної ідеї тексту в одному реченні, створення

образно-символічної візитівки наукового тексту; створення карти понять, дерева понять, переліку ключових слів.

У процесі аналізу науково-педагогічного тексту або виступу промовця важливо звернути увагу майбутніх учителів на авторську позицію, намір автора. Акцентуємо увагу здобувачів на необхідності розрізнення намірів доказу та встановлення факту й причин його виникнення: «чи є намір промовця чи письменника довести чи встановити, що має місце, тобто надати причини чи докази для визнання затвердження істинним? Чи його намір полягає в тому, щоб пояснити, чому щось відбувається, тобто запропонувати пояснення того, чому сталася якась подія чи чомусь саме так, як вона є? Якщо перше, уривок є аргументом; якщо останнє, уривок є поясненням» (Bassham, Irwin, Nardone, Wallace, 2018, с. 48).

Отже, критичний аналіз науково-педагогічного тексту дозволяє визначити переваги та певні недоліки позицій конкретного автора / авторів, переконливість представлених аргументів, послідовність викладу матеріалу, сформулювати власне ставлення до проблеми, розвивати навички критичного мислення, зокрема відкритість для сумнівів, самостійність та гнучкість, пошук доказів та перевірка обґрунтованості будь-яких знань.

Критичне мислення сучасного педагога безпосередньо пов'язано з умінням *розуміти, будувати та критично оцінювати аргументи* у процесі аналізу науково-педагогічних текстів, педагогічних ситуацій, висловлювань суб'єктів освітнього процесу. Означені вміння сприятимуть розпізнаванню аргументів науковців, фахівців-практиків у сфері освіти, брати участь у професійному діалозі за допомогою аргументів, створювати якісні критичні, аналітичні тексти, розуміти відмінності критичного аналізу й опису та ін.

З урахуванням завдань професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів слушною є позиція С. Терно, який вважає, що «наслідком навчання через критичне мислення виступають особистісні зміни здобувачів, тобто їхній розвиток: вони перебудовують свій досвід, здобувають нові знання та способи розв'язування проблемних задач. Від висловлювання простих оцінних суджень та елементарної аргументації здобувачі переходять до опанування відповідального способу мислення – уміння здійснювати багатофакторний аналіз» (Терно, 2021, с. 10). Завдання критичного мислення, як стверджує дослідник, полягає не в тому, щоб привчити здобувачів наводити аргументи власної позиції. Усі люди хоч би якось аргументують свої думки (можливо, лише за винятком крайніх випадків психічної хвороби). Завдання критичного мислення – навчити здобувачів правильно аргументувати свої думки, виявляти хиби у своїй та чужій аргументації; визначати правомірність чи неправомірність оцінок, ідей, розв'язків.

Для розвитку таких умінь у процесі вивчення загальних основ педагогіки доцільно використовувати різні завдання:

- Групам здобувачів доручається прочитати конкретну статтю з педагогічного журналу, підготувати стислу презентацію, у якій оцінити обґрунтованість висновків на основі прийому «П'ять запитань» (Sternberg, Halpern, 2020, с. 106):

1. У що мене прохають повірити чи прийняти?
2. Які доступні докази на підтримку заяви чи твердження?
3. Чи існують альтернативні способи інтерпретації цих доказів?
4. Які додаткові докази допомогли б оцінити альтернативи?
5. Які висновки є найбільш обґрунтованими з огляду на наявні докази?

Після представлення результатів роботи кожної групи організується обговорення, що передбачає запитання, заперечення аналізу, уточнення висновків.

- Пропонується представити педагогічне явище або процес (наприклад, сучасна учнівська молодь як цифрове покоління, безпечне освітнє середовище, сутність виховання як соціокультурного явища тощо) та з опорою на лекційний матеріал або самостійну роботу з науковою, навчально-методичною літературою згенерувати якомога більше альтернативних гіпотез щодо пояснення цього явища.

- Пропонується проаналізувати окремі стереотипи, міфи щодо педагогічної діяльності (наприклад, «Школа надає лише базові знання, незважаючи на талант кожної дитини», «Успішний освітній процес можливий лише за умови суворої дисципліни» тощо) та з опорою на власний учнівський / студентський досвід, навчальні ресурси підтвердити або спростувати відповідні стереотипи.

- Зафіксувати позицію автора конкретного тексту в одному реченні або лаконічній тезі.

- Визначте провідні теоретичні позиції тексту за допомогою слів-індикаторів («ураховуючи, що...», «на основі...», «підґрунтям є...», «оскільки», «тому що» і т.п.).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Процес розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення загальних основ педагогіки спрямовано на набуття комплексу вмінь та навичок науково-інформаційної та творчої діяльності, які безпосередньо впливають на становлення особистості здобувачів, самоорганізацію їхньої соціальної та професійної компетентності. Теоретико-методичні засади розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення загальних основ педагогіки передбачають урахування сучас-

них наукових підходів вітчизняних та зарубіжних дослідників до визначення сутності поняття «критичне мислення», основних ознак критичного мислення в контексті сучасної соціокультурної ситуації (готовність до планування, гнучкість наполегливість, активність мислення, логічність, відкритість для сумнівів, самостійність та ін.), можливих бар'єрів критичного мислення (нерозуміння сутності поняття «критика» в академічному та професійному контекстах; конформізм; егоцентричність мислення; стереотипність мислення; когнітивні лінощі та ін.).

З урахуванням узвичаєних методів та прийомів розвитку критичного мислення, що ґрунтуються на загальновідомій технології розвитку критичного мислення, зокрема через письмо та читання, доведено, що доцільно запроваджувати в практику професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів такі напрями, як створення та аналіз проблемних ситуацій, що стимулюють розвиток критичного мислення; навчання навичок критичного аналізу науково-педагогічних текстів; формування навичок розуміти, будувати та критично оцінювати аргументи в процесі аналізу науково-педагогічних текстів, педагогічних ситуацій.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробці навчально-методичного забезпечення розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкових класів на основі сучасних інформаційних технологій.

Література

Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

Конверський А. Є. Критичне мислення : підручник для студентів вищих навчальних закладів усіх спеціальностей. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 370 с.

Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. для вчит. поч. класів ЗЗСО та студ. спец. 013 Початкова освіта. 2-ге вид., переробл. і доп. Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2022. 116 с.

Макаренко В. М., Туманцова О. О. Як опанувати технологію формування критичного мислення. Харків : Основа: Тріада+, 2008. 96 с.

Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів. Харків : Вид. група «Основа» : «Тріада +», 2007. 160 с.

Медіаграмотність та критичне мислення в початковій школі : посібник для вчителя / Бакка Т., Голощапова В., Дегтярєва Г., Євтушенко Р., Іванова І., Крамаровська С., Мелещенко Т., Шкребець О. ; за ред. Волошенюк О., Дегтярєвої Г., Іванова В. Київ : ЦВП, АУП, 2017. 197 с.

Навчаємо мислити критично : посібник для вчителів / авт.-уклад. О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Донецьк : Ліра, 2016. 144 с.

Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98.

Починкова М. Система формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : монографія. Київ : Талком, 2020. 472 с.

Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (затверджено наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України 23.12.2020, № 2736). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>.

Терно С. Критичне мислення та філософське усвідомлення світу : посібник для підготовки докторів філософії. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2021. 107 с.

Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ : Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.

Bassham G., Irwin W., Nardone H., Wallace J. M. Critical Thinking: A Student's Introduction. 6th edition. McGraw Hill, 2018. 544 p.

Chatfield T. Critical Thinking: Your Guide to Effective Argument, Successful Analysis and Independent Study. SAGE Publications Ltd, 2017. 328 p.

Cottrell S. Critical Thinking Skills: Effective Analysis, Argument and Reflection, 4th edition. 3th ed. Bloomsbury Study Skills, 2017. 554 p. DOI: <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55052-1>.

Facione P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations. American Philosophical Association, Newark, Del, 1990. 112 p. URL: <https://philpapers.org/archive/faccta.pdf>.

Halpern D. F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. Third edition. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 205 p.

Lipman M. Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*. 1988. № 46 (1). P. 38–43. DOI: <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews19882252>.

Noel M. B., Richard P. Critical Thinking, 11th edition. McGraw-Hill Education, 2015. 512 p.

Paul R. W. Critical Thinking: What Every Person Need stop Survive in a Rapidly Changing World. 3-rd edition revisited. Santa Rosa, CA. 1993.

Paul R., Elder L. Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. FT Press, 2002. 407 p.

Sternberg R., Halpern D. Critical Thinking In Psychology. 2th edition. Cambridge University Press, 2020. 402 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108684354>.

References

Busel, V. T. (2005). Velykyi tlumach-nyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language]. Kyiv: Perun [in Ukrainian].

Konverskyi, A. Ye. (2020). Krytych-ne myslennia: pidruchnyk dlia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv usikh spetsialnostei [Critical Thinking: a Textbook]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

Liakisheva, A. V., Vitiuk, V. V., & Kashubiak, I. O. (2022). Keisbuk metodiv i pryiomiv tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia v Novii ukrainskii shkoli [Casebook of Methods and Techniques of Critical Thinking Development Technology in the New Ukrainian School]. Lutsk: FOP Ivaniuk V. P. [in Ukrainian].

Makarenko, V. M., & Tuman-tsova, O. O. (2008). Yak opanuvaty tekhnolohiiu formuvannia krytychnoho myslennia [How to Master the Technology of Forming Critical Thinking]. Kharkiv: Osnova: Triada+ [in Ukrainian].

Marchenko, O. H. (2007). Formuvannia krytychnoho myslennia shkoliariv [Formation of Critical Thinking of Schoolchildren]. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osнова»: «Tryada +» [in Ukrainian].

Bakka, T., Holoshchapova, V., & Dehtiarova, H. et al. (2017). Mediahramotnist ta krytychne myslennia v pochatkovii shkoli [Media Literacy and Critical Thinking in Elementary School]. Kyiv: TsVP, AUP [in Ukrainian].

Pometun, O. I., & Sushchenko, I. M. (Eds). (2016). Navchajemo myslyty krytychno [Teaching Critical Thinking]. Donetsk: Lira [in Ukrainian].

Pometun, O. I. (2018). Krytychne myslennia yak pedahohichni fenomen [Critical Thinking as a Pedagogical Phenomenon]. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 2, 89–98 [in Ukrainian].

Pochynkova, M. (2020). Systema formuvannia krytychnoho myslennia maibut-nikh uchyteliv pochatkovoï shkoly u pro-tsesi profesiinoï pidhotovky [System of Formation of Critical Thinking of Future Primary School Teachers in the Process of Professional Training]. Kyiv: Talkom [in Ukrainian].

Profesiinyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoï osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)»: nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy [Professional Standard by Professions «Primary School Teacher of General Secondary Education», «Teacher of General Secondary Education», «Primary Education Teacher (with a Diploma of Junior Specialist)»: order of the Ministry of Economy, Trade and Agriculture of Ukraine]. (2020). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].

Terno, S. (2021). Krytychne myslennia ta filosofske usvidomlennia svitu [Critical Thinking and Philosophical Awareness of the World]. Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet [in Ukrainian].

Krouford, A., Saul, V., Metiuz, S., & Makinster, D. (2006). Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv [Technologies for the Development of Students' Critical Thinking]. Kyiv: Vyd-vo «Pleiady» [in Ukrainian].

Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H., & Wallace J. M. (2018). Critical Thinking: A Student's Introduction. 6th edition. McGraw Hill [in English].

Chatfield, T. (2017). Critical Thinking: Your Guide to Effective Argument, Successful Analysis and Independent Study. SAGE Publications Ltd [in English].

Cottrell, S. (2017). Critical Thinking Skills: Effective Analysis, Argument and Reflection, 4th edition. 3th ed. Bloomsbury Study Skills. DOI: <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55052-1> [in English].

Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. *Research Findings and Recommendations*. American Philosophical Association, Newark, Del. Retrieved from <https://philpapers.org/archive/faccta.pdf> [in English].

Halpern, D. F. (1996). Thought and Knowledge: an Introduction to Critical Thinking. Third edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates [in English].

Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 46 (1), 38–43. DOI: <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews19882252>.

Noel, M. B., & Richard, P. (2015). Critical Thinking, 11th edition. McGraw-Hill Education [in English].

Paul, R. W. (1993). Critical Thinking: What Every Person Need stop Survive in a Rapidly Changing World. 3-rd Edition revisited. Santa Rosa, CA Education [in English].

Paul, R., & Elder, L. (2002). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. FT Press [in English].

Sternberg, R., & Halpern, D. (2020). Critical Thinking in Psychology. 2th Edition. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108684354> [in English].

Черв'якова Н. І. Розвиток у майбутніх учителів початкових класів критичного мислення в процесі вивчення загальних основ педагогіки

У статті представлено теоретико-методичні засади розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення загальних основ педагогіки. Висвітлено наукові підходи до сутності поняття «критичне мислення» в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, основні ознаки критичного мислення в контексті сучасної соціокультурної ситуації. Розкрито вимоги професійного стандарту підготовки майбутніх учителів до критичного мислення фахівців сфери освіти, особливості критичного мислення майбутніх учителів початкових класів. Визначено бар'єри критичного мислення майбутніх учителів початкових класів, методики діагностики особливостей критичного мислення студентської молоді.

Представлено напрями розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення загальних основ педагогіки: створення та аналіз проблемних ситуацій, що стимулюють розвиток критичного мислення; навчання навичок критичного аналізу науково-педагогічних текстів; формування навичок розуміти, критично оцінювати аргументи, будувати аргументацію в процесі аналізу науково-педагогічних текстів, педагогічних ситуацій.

Ключові слова: критичне мислення, майбутні вчителі початкових класів, загальні основи педагогіки, критичний аналіз науково-педагогічного тексту, аргументація.

Cherviakova N. I. Development of the Future Primary School Teachers' Critical Thinking in the Process of Studying the General Foundations of Pedagogy

The article presents the theoretical and methodological foundations of the development of the future primary school teachers' critical thinking in the process of studying the general foundations of pedagogy. The article highlights the scientific approaches to the essence of the concept of «critical thinking» in the works of both domestic and foreign researchers, the main features of critical thinking in the context of the current socio-cultural situation. The requirements of the professional standard for the training of the future teachers for critical thinking of educational specialists, the peculiarities of critical thinking of the future primary school teachers are revealed. The barriers to critical thinking of the future primary school teachers, the methods of diagnosing the peculiarities of critical thinking of the students are determined.

The directions of development of critical thinking of the future primary school teachers in the process of studying the general foundations of pedagogy are presented: creation and analysis of problem situations that stimulate the development of critical thinking; training in critical analysis of scientific and pedagogical texts; forming skills to understand, build and critically evaluate the arguments in the process of analyzing scientific and pedagogical texts, pedagogical situations.

Keywords: critical thinking, future primary school teachers, general foundations of pedagogy, critical analysis of scientific and pedagogical texts, argumentation.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



ПРОФІЛАКТИКА СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА

УДК 37.013.42

DOI: 10.12958/2227-2747-2023-1(182)-78-85

Рідкодубська Ганна Анатоліївна,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри соціальної роботи
і соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету,
м. Хмельницький, Україна
Anutabanditka1@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-0561-6835>

Для цитування: Рідкодубська Г. А. Профілактика соціального сирітства. *Освіта та педагогічна наука*. 2023. № 1 (182). С. 78–85. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-78-85](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-78-85).

References (стандарт APA): Ridkodubska, H. A. (2023). Profilaktyka sotsialnoho syritstva [Social Orphanhood Prevention]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (182)*, 78–85. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-78-85](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-78-85) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Соціальне сирітство – одна з невирішених проблем українського суспільства. Війна, нестабільна соціально-економічна, політична ситуація призводять до збільшення кількості сімей з тим чи тим рівнем соціально-економічної чи структурної дезорганізації. Саме тому обґрунтування шляхів профілактики соціального сирітства, умов його вдосконалення в сучасній Україні є актуальною проблемою сьогодення, яка потребує негайного розв’язання.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз останніх досліджень та публікацій у сфері соціальної роботи засвідчує, що профілактика соціального сирітства залишається предметом міждисциплінарних розвідок. Вона знаходить відображення в низці соціально-психологічних (Н. Іванова, Л. Оліференко), соціально-педагогічних (О. Кочерова, Ж. Петрович, Т. Шаніна), економічних

(В. Бочарова, М. Лазутова), правових (Л. Пірог), С. Бандура) студій. Різні аспекти соціального сирітства як суспільної проблеми схарактеризовано в працях Л. Данильчук, Л. Кальченко, О. Коваленко, І. Звереві, Х. Ілик, Г. Лактіонової, В. Оржеховської, Л. Романовської, О. Терновець, С. Толстоухової, О. Яременка та ін.

Система профілактики та соціалізації дітей-сиріт у контексті сучасної соціальної політики Української держави реалізується завдяки впровадженню результатів праць зарубіжних та українських дослідників.

Як засвідчує аналіз сучасних наукових праць у галузі загальної та соціальної педагогіки, соціальної роботи, політології,

соціології, психології, останнім часом в Україні зріс дослідницький інтерес до проблем надання соціальної допомоги, розробки напрямів розвитку молодіжної політики, соціального захисту неповнолітніх, соціально-педагогічної роботи з ними, попередження й профілактики негативних соціальних явищ серед дітей та молоді. У цьому контексті важливу роль відіграють праці, присвячені проблемам соціально-педагогічної роботи з юними матерями (І. Братусь), формування в молоді навичок усвідомленого батьківства (Л. Данильчук, Т. Гусак, Г. Лактіонова), соціально-педагогічної роботи з сім'ями (І. Трубавіна), підтримки молодих сімей (Т. Алексеєнко).

Так, І. Зверєва, О. Безпалько проаналізували теоретико-прикладні аспекти становлення та функціонування інтегрованих соціальних служб, а М. Головатий, Л. Міщик, В. Поліщук досліджують технології реалізації системи центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. С. Горбунова вивчає проблеми соціального захисту студентської молоді в умовах становлення ринкових відносин, І. Трубавіна розробляє основні шляхи надання соціальної допомоги проблемним сім'ям. Науковці Л. Кальченко, Т. Красножан, Л. Оліференко займаються розробкою та вдосконаленням загальної та спеціальної профілактики соціального сирітства.

У нашому дослідженні ми погоджуємось з В. Лохвицькою, яка в тлумачному словнику із соціальної педагогіки та соціальної роботи під профілактикою розуміє: «сукупність заходів, спрямованих на запобігання виникненню й поширенню чого-небудь, на збереження порядку тощо». (Тлумачний словник 2017, с. 128).

Дефініція «соціальна сирота» трактується як: «соціальне явище, яке характеризує особливий стан дитини, яка тимчасово чи постійно перебуває поза сімейним оточенням внаслідок втрати батьків,

а також дитини, яка з причин чи власних інтересів не може залишатися в сімейному оточенні та потребує захисту чи допомоги з боку держави (Галатир, 2011, с. 11).

Українські науковці Л. Артюшкіна та А. Полянничко категорію «соціальні сироти» також розглядають як «особливу соціально-демографічну групу дітей, які формально мають батьків, але в силу соціальних, економічних, морально-психологічних та фізичних причин фактично позбавлені батьківського піклування» (Артюшкіна, Полянничко, 2004, с. 268).

Сучасна система соціальної профілактики представлена в науковій літературі та практиці як трирівнева модель, що передбачає реалізацію превентивних заходів первинної, вторинної і третинної профілактики на макро-, мезо- та мікрорівнях. Проте нині в наукових розвідках недостатньо уваги приділено теоретико-прикладним особливостям профілактики соціального сирітства як необхідної умови ефективної роботи з цим явищем.

Мета статті – розкриття теоретичних і практичних аспектів розробки та здійснення профілактики соціального сирітства в сучасних умовах російсько-української війни.

Методологія та методи дослідження. У дослідженні використано наукові положення системного, діяльнісного, ресурсного, середовищного методологічних підходів, методи: аналіз, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення для опрацювання наукових джерел з проблеми дослідження. У статті обґрунтовано методологічні засади проблеми профілактики соціального сирітства та проаналізовано базові поняття, окреслено можливості здійснення профілактики на всіх рівнях взаємодії працівника соціальної сфери

Виклад основного матеріалу.

Найважливішим етапом в успішній профілактичній роботі є виявлення від-

хилень у процесі соціалізації дитини, організація за її результатами корекційно-розвивальної роботи й надання відповідної допомоги. Інформацію про наявні або ж потенційні соціально-педагогічні проблеми працівник соціальної сфери отримує в ході здійснення діагностики об'єктів соціально-педагогічної діяльності. Отримані дані працівник соціальної сфери використовує з метою обґрунтування та розробки корекційно-виховних засобів надання соціальної допомоги.

Пріоритетним завданням профілактики соціального сирітства, на нашу думку, є підтримка та допомога сім'ям з метою створення позитивного мікроклімату в родині.

Ми погоджуємось із науковими поглядами І. Сопівник, яка вважає: «одним із основних шляхів первинної профілактики соціального сирітства є формування у молоді системи сімейних цінностей, зокрема: подружня вірність, піклування про дітей, піклування про батьків і старших у сім'ї, пошана предків, догляд за їхніми могилами, взаємна любов батьків, злагода та довір'я між членами сім'ї, гармонія стосунків поколінь у сім'ї, демократизм стосунків, повага до прав дитини і старших, відповідальність за інших членів сім'ї, здоровий спосіб життя, дотримання народних звичаїв, оберігання традицій, гостинність, сімейна відкритість щодо суспільного життя, багатодітність» (Сопівник, 2018, с. 7).

Профілактичну роботу безпосередньо в громадах здійснюють фахівці із соціальної роботи, посади яких були введені в штати центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у 2012 році. У першу чергу, вона спрямована на:

1) зниження числа позбавлень батьківських прав через здійснення заходів з підвищення виховного потенціалу батьків, розвитку навичок догляду за дитиною;

2) зниження чисельності дітей, які потрапляють в установи, без позбавлення батьків батьківських прав або за заявою батьків;

3) роботу з сім'єю на різних стадіях життєвих обставин з метою недопущення вилучення дитини з родини;

4) проведення інформаційно-просвітницьких та інших заходів, спрямованих на посилення орієнтації молоді району, учнів старших класів загальноосвітніх шкіл району на шлюб та відповідальне батьківство (Галатир, 2011, с. 272).

Однією з національних стратегій, спрямованих на профілактику соціального сирітства, є «Національна стратегія профілактики соціального сирітства до 2020 року», розроблена Міністерством соціальної політики спільно з Дитячим фондом ООН в Україні (ЮНІСЕФ) та громадськими організаціями, серед яких міжнародна організація «Право на здоров'я» (HealthRight International) в Україні. У ході виконання зазначеної вище стратегії актуальним є таке:

- повернення до навчальних планів закладів освіти факультативного курсу «Етика і психологія сімейного життя»;

- забезпечення раннього виявлення, прийому та передачі до центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді інформації про сім'ї, які опинилися у складних життєвих обставинах;

- сприяння працевлаштуванню та зайнятості працездатних членів сімей групи ризику;

- порушення питання про вилучення дитини із сім'ї лише при безпосередній загрозі її життю і здоров'ю в цій сім'ї та у зв'язку з негативним результатом соціального супроводу;

- ведення закладами освіти внутрішньошкільного обліку дітей, які потребують посиленої уваги з боку педагогічного працівника, соціального педагога, та

інформування про це відповідної служби у справах дітей і центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді;

- проведення закладами освіти профілактичної та просвітницької роботи з дітьми, підлітками, молоддю з числа сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах;

- розробка та впровадження ефективних форм роботи з профілактики соціального сирітства;

- виявлення на ранній стадії сімей, які неспроможні або не бажають виконувати функції по догляду за дітьми, вживання заходів соціальної підтримки сімей, попередження руйнування сімей і перетворення дітей на соціальних сиріт;

- покращення рівня обслуговування дітей, які залишились без батьківського піклування, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, створення належних умов для їхнього фізичного, інтелектуального й духовного розвитку, підготовки до самостійного життя;

- упровадження ефективних форм і методів роботи з дітьми, які перебувають у прийомних сім'ях, дитячих будинках сімейного типу, під опікою та піклуванням;

- інтеграція зусиль органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, установ та організацій, спрямованих на захист прав дітей, які залишились без батьківського піклування, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (Національна стратегія, 2012).

У Національній стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017 – 2026 роки (Національна стратегія, 2017) представлено шляхи профілактики соціального сирітства на державному та регіональному рівнях, передусім, у вигляді отримання соціальної допомоги родинам, які опинились у складних життєвих обставинах, у формі

консультування та інформування щодо отримання соціальних послуг.

Стратегія зорієнтована на захист інтересів дітей, які опинились у складних життєвих обставинах, заміну виховного впливу в закладах інституційного виховання на альтернативну, завдяки якій держава може забезпечити догляд та виховний вплив на належному рівні в умовах сімейного чи наближеного до сімейного середовища.

Поняття «соціальна профілактика», за О. Безпалько, – це «напрямок соціально-педагогічної діяльності, що передбачає комплекс соціальних, економічних, політичних, правових, медичних, психолого-педагогічних заходів, спрямованих на попередження, обмеження, локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі» (Безпалько, 2003, с. 25).

Соціальну профілактику сирітства можна здійснювати на мікрорівні (в умовах індивідуальної роботи з дитиною) й на макрорівні, де фахівець (часто соціальний працівник або соціальний педагог) працює в громаді та цілеспрямовано розвиває уявлення про ціннісні орієнтації, усвідомлене батьківство, емоційний інтелект, ефективну комунікацію в дитячобатьківських взаєминах та ін. На нашу думку, цей процес варто розпочинати через проведення просвітницької, профілактичної, тренінгової роботи, сприяти розвитку відповідального ставлення батьків до виховання дитини як особистості, здатної до реалізації своїх потенційних можливостей. Усе це можна здійснювати і на мікро-, і на макрорівнях.

Загалом основними формами організації соціальної профілактики є профілактичні заходи та реалізація профілактичних програм.

Соціальні працівники можуть здійснювати профілактику соціального сирітства в закладах освіти. Основними за-

вданнями профілактичної роботи визначаємо такі:

- створення сприятливих умов мікросоціуму дитини з метою профілактики виникнення складних життєвих ситуацій;
- здійснення діагностики, корекції та консультування із соціально-педагогічних проблем для дітей та сімей «групи ризику»;
- реалізація превентивних заходів, спрямованих на попередження й усунення прямих і непрямих де-соціалізувальних чинників впливу на особистість та її оточення.

Дієвими формами профілактики соціального сирітства, на нашу думку, може бути *створення життєпростору*, де діти разом з батьками можуть займатись створенням дерева роду, проводити свята в родинному колі, разом творити, малювати, танцювати, проводити день добрих справ, вечорів великої родини та ін.

Сучасні реалії дають можливість здійснювати соціальну профілактику в умовах динамічного розвитку соціуму, швидких темпів переорієнтації з процесу на результат. Дистанційна форма навчання, пандемія, а потім і війна – усі ці проблеми надовго виринатимуть відголосками нашої пам'яті. У теперішніх умовах з'явилося багато інноваційних форм взаємодії соціального працівника / соціального педагога з дітьми, які пропонуємо використовувати для запобігання багатьох актуальних проблем, серед яких виокремлюємо і соціальне сирітство. Серед таких відзначаємо:

- акції щодо інформування про соціологічний стан проблеми та ресурс держави у вирішенні цього питання самостійно і в умовах об'єднання зусиль;
- марафон (до прикладу, марафон соціальних ідей), використання якого може допомогти дітям та молоді усвідо-

мити весь спектр проблем, вирішення яких має мати місце в такій ситуації;

- тренінг (як форма активної взаємодії на засадах відкритого діалогу);
- уроки гендерної рівності, в основу яких покладено принцип підтримки прав і свобод кожної особистості незалежно від статевих чи інших ознак;
- віртуальний похід у театр (музей, на виставку тощо). Нині програмне забезпечення дозволяє, не виходячи зі школи, подорожувати іншими містами, країнами, спостерігати за багатьма процесами, а поява та функціонування штучного інтелекту спрощує процес опрацювання великої кількості інформації та констатації реального стану речей.

Окрім зазначеного, пропонуємо використовувати квести, коли ідею та основну місію кожного учасника можна окреслити та опрацювати спочатку на рівні індивідуальної роботи, а потім і реалізувати у виховному процесі. Так само актуальним слід визнати ведення соціальних мереж, що відповідає особливостям спілкування дітей та молоді. Саме тому пропонуємо створювати групи за інтересами у мережах «Фейсбук», «Інстаграм», «Тікток». Завдяки візуалізації та констатації наслідків негативного досвіду дорослішання та успішного вирішення певних завдань можна вийти на інший якісний рівень підтримки дітей та молоді, які опиняються в складних життєвих ситуаціях та не можуть самостійно зробити правильний вибір або бояться це зробити.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, основною метою профілактики соціального сирітства є відновлення в дитини порушених моральних, культурних, соціальних і міжособистісних зв'язків, формування досвіду вирішення життєвих проблем і відповідальної поведінки в питаннях планування й створення сім'ї.

Основним завданням фахівця соціальної сфери на всіх рівнях взаємодії є своєчасне виявлення вразливих сімей та дітей, урегулювання доступності кожного члена сім'ї до соціальних послуг шляхом обстеження та оцінки їхніх потреб у таких послугах, а також активне їх залучення до вирішення власних проблем.

З огляду на зазначене вище, актуальним залишається питання забезпечення ефективності діяльності суб'єктів соціальної роботи щодо раннього виявлення сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг, попередження вилучення дитини із сім'ї, зокрема розроблення комплексних соціальних послуг для цієї категорії сімей та впровадження нових технологій соціальної роботи з ними.

Перспективами подальших наукових досліджень визначаємо аналіз діяльності державних та громадських інституцій у сфері профілактики адиктивної поведінки серед підлітків.

Література

Артюшкіна Л. М., Полянничко А. О. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 2 (59). С. 42–47.

Безпалько О. В. Соціальна педагогіка у схемах і таблицях : навч. посібник. Київ : Логос, 2003. 208 с.

Галатир А. Щодо причин виникнення явища соціального сирітства у сучасному українському суспільстві. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 3. С. 10–14.

Журавель Т. В. Соціальна профілактика як напрям соціально-педагогічної діяльності. *Соціальна педагогіка : навч.*

посібник / за заг. ред. О. В. Безпалько; авт.-кол. О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, Т. Г. Веретенко та ін. Київ : Академвидав, 2013. С. 85–101.

Національна стратегія профілактики соціального сирітства на період до 2020 року: Затверджено Указом Президента України від 22 жовтня 2012 року № 609/2012. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/609/2012#Text>.

Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки: розпорядження КМУ від 09 серпня 2017 р. № 526-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-p#Text>.

Сопівник І. В. Формування сімейних цінностей та батьківської відповідальності – основа первинної профілактики соціального сирітства. *Соціальна профілактика сирітства : матеріали науково-практичного семінару* (м. Київ, 20 березня 2018 р.). Київ, 2018. С. 7–9.

Тлумачний словник-мінімум із соціальної педагогіки та соціальної роботи / упор. Л. В. Лохвицька. 2-ге вид., оновл. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 232 с.

References

Artiushkina, L. M., & Polianychko, A. O. (2004). Spetsyfyka profesiinoi diialnosti sotsialnoho pedahoha zahalno-osvitnoi shkoly-internatu dlia ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia [The Specifics of the Professional Activity of a Social Teacher of a Boarding School for Orphans and Children Deprived of Parental Care]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 2 (59), 42–47 [in Ukrainian].

Bezpalcko, O. V. (2003). Sotsialna pedahohika u skhemakh i tablytsiakh [Social Pedagogy in Diagrams and Tables]. Kyiv: Lohos [in Ukrainian].

Halatyr, A. (2011). Shchodo prychny vynyknennia yavyscha sotsialnoho syritstva u suchasnomu ukrainskomu suspilstvi [The Causes of the Phenomenon of Social Orphanhood in Modern Ukrainian Society]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina» – Collection of Scientific Papers of the Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of the University «Ukraine»*, 3, 10–14 [in Ukrainian].

Zhuravel, T. V. (2013). Sotsialna profilaktyka yak napriam sotsialno-pedahohichnoi diialnosti [Social Prevention as a Direction of Socio-Pedagogical Activity]. O. V. Bezpalko (Ed.). *Sotsialna pedahohika – Social Pedagogy*. (pp. 85–101). Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].

Natsionalna stratehiia profilaktyky sotsialnoho syritstva na period do 2020 roku: Zatverdzheno Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 22 zhovtnia 2012 roku № 609/2012. [National Strategy for the Prevention of Social Orphanhood for the Period until 2020: Approved by the Decree of the President of Ukraine dated October 22, 2012 No. 609/2012]. (2012). (n. d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/609/2012#Text> [in Ukrainian].

Natsionalna stratehiia reformuvannia systemy instytutitsiinoho dohliadu ta vykhovannia ditei na 2017 – 2026 roky: rozporiadzhennia KMU vid 09 serpnia 2017 r. № 526-r. [National Strategy for Reforming the System of Institutional Care and Upbringing of Children for 2017 – 2026 years: Order of the CMU dated August 9, 2017 No. 526]. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-p#Text> [in Ukrainian].

Sopivnyk, I. V. (2018). Formuvannia simeinykh tsinnosti ta batkivskoi vidpovidalnosti – osnova pervynnoi profilaktyky sotsialnoho syritstva [Formation of Family

Values and Parental Responsibility is the Basis of Primary Prevention of Social Orphanhood]. *Sotsialna profilaktyka syritstva – Social Prevention of Orphanhood*. (pp. 7–9). Kyiv [in Ukrainian].

Lokhvytsk, L. V. (Ed.). (2017). Tlumachnyi slovnyk-minimum iz sotsialnoi pedahohiky ta sotsialnoi roboty [Minimum Explanatory Dictionary of Social Pedagogy and Social Work]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].

Рідкодубська Г. А. Профілактика соціального сирітства

У статті репрезентовано теоретичний аналіз наукових джерел щодо вирішення проблеми профілактики соціального сирітства. У роботі представлено методологічні засади проблеми, проаналізовано тлумачення терміна «профілактика» в різних джерелах та використання його для позначення різних напрямів політики групової та індивідуальної взаємодії. Розкрито теоретичні та практико зорієнтовані особливості розробки та здійснення профілактики соціального сирітства в сучасних умовах. Українська система профілактики соціального сирітства – трирівнева модель здійснення попереджальних заходів первинної, вторинної і третинної профілактики.

Проаналізовано сучасну практику роботи соціального працівника щодо зниження кількості соціальних сиріт та розкрито сутність найдієвіших з них. Серед інноваційних форм взаємодії, які соціальний працівник / соціальний педагог може використовувати і на індивідуальному рівні, і в умовах групової взаємодії, виокремлено такі: участь в акціях профілактики соціального сирітства, тренінги, квести, уроки гендерної рівності, віртуальний похід на виставу, віртуальна поїздка в інше місто, створення груп за інте-

ресами в соціальних мережах (фейсбук та інстаграм) та опублікування актуальних відео в тіктоці. У розвідці визначено пріоритетні завдання профілактики соціального сирітства та охарактеризовано різні рівні взаємодії освітнього, соціально-політичного та суспільного середовищ під час реалізації основних моделей профілактики.

Ключові слова: профілактика, соціальне сирітство, соціальний працівник, профілактика соціального сирітства, моделі профілактики соціального сирітства.

Ridkodubskа Н. А. Social Orphanhood Prevention

The article presents a theoretical analysis of scientific sources on solving the problem of social orphanhood prevention. The paper presents the methodological foundations of the problem, analyzes the content of “prevention” in various sources and its use to denote different directions of group and individual interaction policy. The theoretical and practice-oriented features of the development and implementation of social orphanhood prevention in modern conditions have been revealed. The Ukrainian system of social orphanhood prevention is a three-level model of preventive measures of primary, secondary and tertiary prevention.

The current practice of social workers' work to reduce the number of social orphans has been analyzed. The essence of the most effective ones has been revealed. Among the innovative forms of interaction that a social worker / social teacher can use both at the individual level and in group interaction, the following are highlighted: participation in social orphanhood prevention campaigns, trainings, quests, gender equality lessons, a virtual trip to a performance, a virtual trip to another city, creating interest groups on social networks (Facebook and Instagram) and publishing relevant videos on TikTok. The paper identifies priority tasks for social orphanhood prevention and characterizes different levels of interaction between the educational, socio-political and public environment in the implementation of the main prevention models.

Keywords: prevention, social orphanhood, social worker, social orphanhood prevention, models of social orphanhood prevention.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



РОЗВИТОК СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ АКАДЕМІЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

УДК 373.5:159.928.22

DOI: 10.12958/2227-2747-2023-1(182)-86-96

Онацький Володимир Михайлович,

аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих

імені Івана Зязюна НАПН України,

м. Київ, Україна

ovm.phd@gmail.com

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

Для цитування: Онацький В. М. Розвиток спеціалізованої освіти для академічно обдарованих учнів в Україні на початку ХХІ століття. *Освіта та педагогічна наука*. 2023. № 1 (182). С. 86–96. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-86-96](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-86-96).

References (стандарт APA): Onatskyi, V. M. (2023). Rozvytok spetsializovanoi osvity dlia akademichno obdarovanykh uchniv v Ukraini na pochatku ХХІ stolittia [Development of Specialized Education for Academically Gifted Students in Ukraine in Early ХХІ Century]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (182)*, 86–96. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-86-96](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-86-96) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Наприкінці ХХ ст. в освіті України склалася ситуація, коли комуністичні ідеали були зруйновані, а впровадження нових гуманістичних засад відбувалося вкрай повільно. У ці роки масова школа ще не могла задовольнити потреби академічно обдарованих дітей, а більшість учителів продовжувала роботу з «середніми» учнями. Як результат більшість прийнятих у 1990-х рр. документів не були втілені до кінця в життя, зокрема Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ ст.»). Загалом середня освіта України наприкінці ХХ ст. позначилася суперечностями між оновленням законодавчої бази й декларативністю впроваджуваних реформ; між фінансовою й соціальною кризою в сус-

пільстві та зростаючим переконанням педагогічних колективів, що головне в навчанні молодого покоління не озброєння учнів знаннями, а розвиток їхніх інтелектуальних здібностей (Волощук, 1998, с. 3). При цьому в освіті також спостерігалася суперечність між необхідністю розкриття потенціалу академічно обдарованих дітей і відсутністю цілісної педагогічної системи діагностування та поетапного розвитку здібних до навчання учнів. Зважаючи на реалізацію реформи Нової української школи і впровадження

оновленого Державного стандарту базової середньої освіти (2022), виникає нагальна потреба в підбитті проміжних підсумків попередніх реформ та окресленні перспектив подальшої взаємодії педагогів з академічно обдарованими дітьми.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти розвитку академічної обдарованості були у фокусі уваги О. Антонової, О. Бочарової, О. Ващук, І. Волощука, М. Гузика, С. Терепишого. Крім того, проблеми реформування загальної середньої освіти України репрезентовано в студіях Л. Березівської і Н. Дічек. Зокрема розвідки О. Антонової стосувалися переважно навчання обдарованих студентів у педагогічних закладах вищої освіти України. Увага О. Бочарової була прикута до особливостей підтримки обдарованих учнів у країнах Центральної Європи (Словаччина, Польща, Угорщина).

Дослідження Л. Березівської стосувалися особливостей реформування системи середньої освіти України протягом ХХ ст. Творчі пошуки Н. Дічек, з-поміж іншого, були спрямовані на дослідження ідей українських психологів у питаннях розвитку дитячої обдарованості. Науково-практичні напрацювання М. Гузика стосувалися системи організації профільної підготовки здібних до навчання учнів.

Попри достатню кількість праць з історії освіти обдарованих учнів в Україні, допоки недостатньо вивченими є особливості їхньої підготовки в профільних закладах освіти на сучасному етапі. Тож дослідження потребує специфіка роботи з обдарованими учнями до впровадження реформи НУШ.

Мета статті – розкрити особливості навчання академічно обдарованих учнів в умовах профілізації закладів освіти України на початку ХХІ ст.

Методологія та методи дослідження. Основу дослідження становили прин-

ципи історизму й системності, що дозволило відстежити особливості освітніх реформ і розглянути загальну середню освіту України як відкриту і складну систему, яка розвивається й функціонує на засадах взаємозв'язку всіх складників суспільного життя. Для досягнення мети використано методи ретроспективного й діахронного аналізу, що сприяло розумінню еволюції загальної середньої освіти України, а також історіографічного аналізу для критичного розбору історико-педагогічних джерел з окресленої проблеми.

Виклад основного матеріалу.

Початок ХХІ ст. в Україні став часом динамічних реформ усіх ланок сфери освіти. Зокрема в контексті реформи середньої освіти було впроваджено 12-бальну шкалу оцінювання навчальних досягнень учнів, переглянуто законодавство, визначено варіативний складник, уперше відбулася спроба перейти до 12-річної школи (2000). При цьому на тлі поганого фінансування й соціальної кризи в Україні пришвидшився розвиток мережі закладів освіти нового типу – гімназій, ліцеїв і колегіумів, попит на навчання в яких швидко зростає. Заклади освіти нового типу були розраховані насамперед на розвиток індивідуальних нахилів академічно обдарованих дітей, які хотіли вчитися. Попри те, що частина послуг у цих закладах освіти була платною, батьки свідомо інвестували в майбутнє дітей, розвиваючи їхні здібності й таланти (Артемова, 2006, с. 368).

Дослідження академічної обдарованості дітей і проблема практичної реалізації ідей диференціації навчання та індивідуального підходу почала пронизувати всі суспільні інституції. Зокрема в середній освіті почали активно запроваджуватися розвивальні системи навчання й виховання; відбулася алгоритмізація навчально-виховного процесу, застосовування мето-

дів проектування та моделювання життєтворчої особистості (Даниленко, 2000, с. 39). Фахівці НАПН України почали розробляти науково-дослідну тему «Управління навчально-виховними закладами в умовах соціально-економічного реформування». Одне із завдань теми полягало у виявленні специфіки процесу управління загальноосвітніми закладами нового типу: гімназіями, ліцеями, авторськими школами, НВК тощо (Калініна, 2000, с. 11). Проте, незважаючи на чисельні наукові розробки з питань розвитку та виховання академічно обдарованих дітей, реальні практико-технологічні рішення цих проблем були ще недостатні.

Розвиток мережі закладів середньої освіти нового типу для академічно обдарованих учнів на початку ХХІ ст. рівномірно проходив в усіх регіонах України. Зокрема в київській гімназії-інтернаті східних мов упроваджувалась експериментальна програма «Школа розвитку творчої особистості», а також успішно реалізовувалися такі педагогічні технології і програми, як «Росток» (автор – Т. Пушкарьова) та «Освіта для життя» (автори В. Звиняцьковський, Е. Помиткін) (Ващенко, 2000, с. 43 – 44).

У цей же час у Миколаєві діяли 10 шкіл нового типу (гімназії, ліцеї, колегіуми), 6 експериментальних майданчиків обласного та всеукраїнського рівня, спеціалізована школа з поглибленим вивченням англійської мови, школа мистецтв та прикладних ремесел.

Також у закладах освіти Миколаєва запроваджувалися програми «Школа життєтворчості», «Людина. Навколишній світ. Здоров'я», «Росток», у восьми школах діяла програма «Школа-родина», до цього ще 12 шкіл працювали за педагогічною системою розвивального навчання Д. Ельконіна і В. Давидова (Вдовиченко, 2001, с. 39).

Зважаючи на стрімке зростання кількості профільних ЗЗСО, у 2000 р. було прийнято нове Положення про загальноосвітній навчальний заклад, у якому зазначалось, що мета діяльності педагогічного колективу полягає в розвитку й формуванні соціально зрілої, творчої особистості, а головним завданням закладу освіти є розвиток здібностей, обдарувань і творчого мислення учнів. Такий підхід передбачав створення всіх необхідних умов для самовираження учнів у різних видах діяльності й розкриття їхніх нахилів.

Крім того, у 2000 р. було видано Указ Президента України № 612 «Про додаткові заходи щодо державної підтримки обдарованої молоді», у якому наголошено на необхідності розробки цільової програми роботи з обдарованими учнями, суттєвому збільшенні видатків і грантів на підтримку обдарованих учнів. Пріоритетним завданням було визначено активізацію роботи й забезпечення ефективного функціонування спеціалізованих закладів освіти (гімназій, ліцеїв, колегіумів тощо). При цьому акцентовано увагу на неприпустимості скорочення або ліквідації таких закладів у майбутньому.

На виконання Указу Президента № 612/2000 у 2001 р. було видано новий Указ Президента України, яким затверджувалася Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005 рр. У Програмі чітко прописувався алгоритм роботи МОН і НАПН України щодо науково-методичного супроводу й реалізації подальших дій. Зокрема планувалось проведення конкурсів обдарованої молоді, передбачалась розробка системи діагностування обдарованих дітей, заохочувалося створення вчителями авторських програм, спрямованих на виявлення обдарованих учнів. Крім того, наголошувалося на необхідності створення міжвідомчого банку даних «Обдарованість», до якого

повинні були заносити інформацію про найбільш талановитих учнів у закладах освіти України. Загалом Програма представляла амбіційний проєкт, реалізувати який планували протягом п'яти років.

До Банку даних обдарованих дітей вносили відомості про переможців і призерів різних олімпіад, конкурсів, турнірів, учасників науково-дослідних конференцій, призерів МАН тощо. У різних регіонах України ця програма мала свої особливості, наприклад, у Донецькій обл. наповнення Банку даних обдарованих відбувалося через реалізацію трьох напрямів: «Інтелектуальний потенціал Донеччини», «Відродження духовності Донецького краю» і «Здорове покоління Донбасу» (Кабанець, 2019, с. 71). За даними М. Кабанець, кількість дітей, які були залучені до Банку обдарованих, щороку зростала і станом на 2005 р. становила 750 осіб. Для того, щоб упорядкувати систему пошуку та відбору обдарованих дітей, було розроблено спеціальне положення, у якому зазначалося, що діагностика обдарованості має відбуватися комплексно, з урахуванням результатів спостережень батьків, учителів і психологів. При цьому діагностику рекомендувалося проводити тричі – під час вступу до школи, на початку навчання в основній школі (4 – 5 клас) і при переході дитини з основної до старшої школи (8 – 9 клас) (Кабанець, 2019, с. 72). Зважаючи на різні обдарованості учнів, наповнення Банку даних відбувалося за такими видами діяльності, як інтелектуальна, практично-перетворювальна, психомоторна, художньо-естетична й комунікативно-організаційна. Зокрема до першої групи відносили учнів, які мали відмінні навчальні результати та академічні здобутки (призові місця в змаганнях МАН, міських олімпіадах).

Ймовірно, щоб спростити роботу з виявлення обдарованої молоді, у 2002 р.

МОН України було прийнято Наказ «Про затвердження положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад», чим було дано старт новому етапу дослідно-експериментальної роботи в школах України. Де-факто на законодавчому рівні чітко встановлювалася процедура надання закладам загальної середньої освіти статусу експериментального майданчика, у якому протягом визначених часових меж передбачалась організація певного дослідження регіонального або всеукраїнського рівня. Кардинальна реформа середньої освіти України згодом спричинила тенденційне бажання багатьох ЗЗСО до започаткування різних експериментів з упровадження інноваційних технологій в освітню практику. До того ж велику увагу почали приділяти реалізації Програми по роботі з обдарованими учнями (їх діагностування, супровід і підтримка). Також Положенням про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (2002) вперше передбачалась індивідуальна форма навчання для тих дітей, які мають високий навчальний потенціал і можуть прискорено закінчити школу.

Початок ХХІ ст. позначився черговим оновленням освітніх стратегій. Зокрема була прийнята Національна доктрина розвитку освіти (2002), тричі було переглянуто Концепцію профільного навчання у старшій школі (2003, 2009, 2013), розроблено нову редакцію Державного стандарту початкової загальної освіти (2010) (Березівська, 2022, с. 13). При цьому нормативно-правовий супровід обдарованих учнів забезпечувався лише завдяки Президентським програмам. Зокрема Програма роботи з обдарованою молоддю, яка була реалізована протягом 2001 – 2005 рр., умовно складалася з трьох складників: 1) науково-методичне забезпечення; 2) пошук і підготовка об-

дарованої молоді; 3) соціальний супровід і захист. Концепція Державної цільової програми роботи з обдарованою молоддю на 2006 – 2010 рр. також була спрямована на підтримку і стимулювання обдарованих дітей. Проте суттєва увага оновленої Концепції спрямовувалась на підготовку обдарованих учнів у позашкільних закладах освіти. Зокрема ключова роль у підтримці обдарованих учнів почала відводитись державно-громадському творчому об'єднанню Мала академія наук України, філіали якого функціонували у 27 територіальних відділеннях, у межах яких діяли понад 40 типів наукових секцій і гуртків (Бочарова, 2011, с. 7 – 8).

Діяльність МАН полягала насамперед в організації наукових гуртків, які повинні були забезпечити набуття академічно обдарованими учнями власного досвіду під керівництвом компетентних педагогів. Кожна дитина в умовах МАН займалася розробкою тематичних проєктів, які захищалися на спеціальних засіданнях науково-дослідних груп. Цей підхід був спрямований на поступове професійне самовизначення дітей (Науменко, 2009, с. 232).

Також важливим складником в освіті академічно обдарованих учнів було залучення найбільш обдарованих дітей до різних міжнародних змагань. Зокрема до міжнародних предметних олімпіад залучалися вчителі, молоді і досвідчені науковці, які розробляли завдання й координували роботу учнів. Перші етапи олімпіад проходили в школах. Потім переможці шкільних етапів брали участь у змаганнях районного рівня і за умови його успішного проходження виходили на обласний і державний рівень. Зазвичай олімпіади проводилися з 15 предметів, які вивчалися в школах. Щороку участь у різних олімпіадах брали майже 3 млн. учнів, що складало 60% від загальної кількості школярів України (Обдарована молодь

України, 2008, с. 24). Також проводилися олімпіади, що були організовані деякими університетами, які прагнули залучити до своїх лав найбільш обдарованих випускників. Заохоченням для переможців таких олімпіад була можливість вступу до університету на спрощених умовах (Бочарова, 2011, с. 8). Крім того, найбільш здібні учні, які показували найвищі результати за підсумками олімпіад, приймалися до лав учнівських збірних, які представляли Україну на різних міжнародних олімпіадах. З 1993 р. українські учні почали брати участь у міжнародних олімпіадах з математики, фізики, біології, хімії та інформатики, а з 1996 р. в олімпіадах з екології. За період 1993 – 2007 рр. вони здобули 326 медалей різного гатунку (Обдарована молодь України, 2008, с. 25).

Стрімкий розвиток ІКТ на початку ХХІ ст. спонукав процеси комп'ютеризації та оновлення матеріально-технічної бази закладів освіти. В Україні почав формуватися попит на «сучасні» заклади, які готують дитину до світу, що швидко змінюється. Відтоді, завдяки діяльності Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» та інших громадських організацій, в Україні розпочалося впровадження ідеї громадсько-активної школи (ГАШ). Освітня філософія ГАШ передбачала партнерську взаємодію між школою та всіма ресурсами, які є в громаді. Де-факто школи, які виявили бажання стати центрами соціального розвитку громад, опинилися в авангарді суспільної взаємодії дітей, батьків, педагогів, активістів, громадських організацій і державних службовців. Окрему увагу приділяли створенню експериментального НВК «Школа майбутнього» (2007).

У 2007 р. Постановою Кабінету Міністрів України затверджено концепцію Державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» на 2007 – 2010 рр.

Експериментальним майданчиком Програми було визначено середню загальноосвітню школу № 2 м. Ялти (АР Крим), яка перетворилася на Експериментальний НВК «Школа майбутнього». Реалізувати ідею планувалося в кілька етапів:

1) 2007 – 2008 – проведення наукових розвідок і розробки інноваційної моделі закладу освіти;

2) 2009 – 2010 – упровадження інновацій, спрямованих на вдосконалення процесу навчання, виховання та управлінської діяльності.

На думку розробників Програми, більшість закладів освіти нового типу (гімназії, ліцеї, колегіуми) за рівнем матеріально-технічної забезпеченості не були тими взірцями, до яких повинні підтягуватися інші заклади. Прагнучи модернізувати заклади нового типу, у програмному документі тенденційно наголошувалося на необхідності інноваційного оновлення та осучаснення закладів освіти, які сприятимуть професійному самовизначенню учнів. В усіх областях почалося створення умовно нових шкіл майбутнього, які, за задумом, повинні були системно апробувати різні освітні нововведення.

На думку творців школи майбутнього, освітній процес академічно обдарованих учнів мали забезпечувати найбільш творчі й компетентні вчителі. Аналізуючи проблему кадрів для школи майбутнього, В. Арістов наголосив, що для підвищення якості освіти академічно обдарованих учнів у школах доцільно запровадити нові посади, зокрема штатного психолога для кожного класу, культуролога, інтелектолога, креатолога і персонолога (Арістов, 2008, с. 19). Фантазуючи над посадовими обов'язками кожного з цих фахівців, учений зауважив, що завданням культуролога в такій школі має бути налагодження своєрідної філософії життя і

навчання правил культури обдарованих учнів. Інтелектолог мав би розвивати навички швидкочитання, усного рахунку, закладати основи наукової організації праці. Лише в такий спосіб, за словами В. Арістова, школа могла допомогти учням осмислити себе як людей, і за рахунок цього підняти інтелектуальний рівень усієї нації (Арістов, 2008, с. 20 – 21). На жаль, організація таких амбітних планів була знівельована, і проєкт шкіл майбутнього не було реалізовано жодним чином.

Ідея профілізації старшої школи була важливою частиною освітніх перетворень наприкінці 2000-х рр. Зокрема в доповіді академіка О. Ляшенка, який виступив на Загальних зборах НАПН України 20 листопада 2008 р., зазначено, що запровадження профільного навчання у старшій школі є необхідною умовою реалізації сучасної парадигми особистісно зорієнтованої освіти. Зокрема, після здобуття обов'язкової для всіх учнів базової загальної середньої освіти, необхідним було забезпечення прав дітей на задоволення своїх освітніх потреб. Щоб максимально реалізувати принципи профільного навчання, фахівцями було запропоновано згрупувати класи за академічним, технологічним і професійним спрямуванням (Ляшенко, 2008, с. 4). Ключовим завданням на майбутнє О. Ляшенко визначив активізацію створення нових підручників для профільної школи, розробку дієвих дидактичних прийомів поглибленого навчання, обґрунтування і запровадження різноманітних моделей профільного навчання (одно- і багатопрофільного, непрофільного тощо) (Ляшенко, 2008, с. 9 – 10). Після суспільних обговорень Наказом МОН України № 854 від 11 вересня 2009 р. було затверджено Концепцію профільного навчання у старшій школі.

Диференціація ЗССО і дослідно-експериментальної роботи на початку

XXI ст. мала тенденційний характер. Щоб заохотити батьків віддавати дітей на навчання до закладів освіти нового типу, авторські колективи розробляли різні програми розвитку й підтримки обдарованих дітей. Типовим прикладом такої програми був психолого-педагогічний проєкт «Школа життєвого успіху» (ШЖУ), схвалений Наказом МОН України у 2009 р. Керівником проєкту була Голова Всеукраїнського БФ «Освіта України» Н. Максюта, науковим керівником – І. Бех, а науково-методичний супровід забезпечували фахівці Інституту інноваційних технологій і змісту освіти.

Експериментальною базою психолого-педагогічного проєкту ШЖУ було визначено приватну гімназію «Пріоритет» (Київ), Ріпкінську школу № 2 (Чернігівська обл.), колегіум № 11 і школу № 27 (Чернігів). Крім того, для практичної реалізації програми у 2010 р. МОН України було видано Наказ № 1198 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі Броварського навчально-виховного об'єднання управління освіти Броварської міської ради Київської області», яким затверджувалося проведення дослідної та експериментальної роботи протягом 2010 – 2016 рр. за темою «Розроблення моделі навчально-виховного об'єднання як Школи життєвого успіху». За словами О. Гажали, у 2010 р. Броварське НВО було єдиним закладом, що об'єднувало у своїй структурі Центр розвитку дитини (Школа радості та сили розуму), Центр позашкільної освіти, територіальний осередок МАН (Школа життєвого успіху), Центр професійної освіти, Ліцей технологічного профілю і школу екстернів (Діловий центр «Успіх») (Гажала, 2015, с. 15).

Подібні до ШЖУ проєкти в Україні були реалізовані у форматі «Школи життєтворчості», «Школи здоров'я», «Пісне-

знайка» (медико-педагогічний проєкт Гармонія інтелекту та здоров'я) та ін. Загалом станом на 2013 р. в українських ЗЗСО реалізовувалися понад 150 інноваційних освітніх проєктів, близько половини з яких були спрямовані на задоволення освітніх потреб академічно обдарованих учнів. Диференціація інноваційних проєктів для навчання обдарованих учнів була відображенням суспільних трансформацій і науково-дослідних пошуків. Якщо наприкінці XX ст. українські науковці спиралися на розуміння обдарованості як особистісної характеристики, що виявляється в механізмах творчого самовираження дитини, то на початку XXI ст. обдарованість почала визначатися як інтегративна якість, основу якої становлять психофізіологічні властивості індивіда.

З 2013 р. в Україні розпочалася реалізація комплексного педагогічного експерименту «Створення системи супроводження навчання, виховання та розвитку академічно обдарованих дітей дошкільного та молодшого шкільного віку», більш відомого як Всеукраїнський науково-педагогічний проєкт «Інтелект України». Дослідно-експериментальною базою проєкту «Інтелект України» з 2008 р. був НВК № 169 м. Харкова. Провідною ідеєю дослідження було визначено положення про те, що модернізація системи освіти академічно здібних і обдарованих учнів на засадах компетентнісного підходу є одним із визначальних чинників розвитку майбутньої інтелектуальної еліти нації (Нормативна база, 2019, с. 10).

Попри часті спроби диференціювати освітній процес, більшість шкіл в Україні була орієнтована переважно на середнього учня. Орієнтація ж на індивідуальні особливості дітей, притаманна новій моделі академічної школи, була винятком із загального контексту. На думку М. Гузика, нова модель академічної шко-

ли повинна була мати іншу структуру, зміст навчання і технології. Відповідно до них академічна школа могла бути варіативною і складатися з різних структурних одиниць. М. Гузик зазначав, що загальна середня освіта покликана розвинути і добре виховати ту частину учнів, які не мають яскраво вираженого академічного таланту, натомість обдаровані діти повинні мати можливості навчатися в академічній школі, де провідною діяльністю є інтелектуальна сфера (Гузик, 2005, с. 24).

Висновки та перспективи подальших досліджень. У Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років (2014) розробники зазначили, що протягом періоду існування незалежної України в освітньому секторі накопичилися численні проблеми системного характеру: занепад матеріальної бази, застаріла система управління, зростання нерівності в доступі до якісної освіти, корупція, зниження якості освіти, безсистемне оновлення змісту освіти, деградація вчительських кадрів тощо.

Наголошено, що Національна доктрина розвитку освіти була імітацією освітніх змін, а основною моделлю розвитку – рух навздогін за успішними практиками без попереднього моделювання проблеми.

Аналіз концептуальних документів з розвитку освіти в Україні початку 1990-х рр. і середини 2010-х рр. дозволяє зробити висновки, що суть проблем в освіті залишилася незмінною, проте, якщо наприкінці ХХ ст. реформи освіти передбачали диференціацію й розвиток мережі спеціалізованих закладів, то наприкінці 2010-х рр. в авангарді змін опинилися проблеми інклюзії і рівності прав. Зважаючи на це, перспективи подальших розвідок убачаємо в дослідженні освіти обдарованих учнів в умовах оновленого державного стандарту і реформи НУШ.

Література

Арістов В. Школа майбутнього: проблеми, кадри, перспективи. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2008. № 3. С. 17–22.

Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Либідь, 2006. 424 с.

Березівська Л. Д. Концептуальні засади реформування змісту загальної середньої освіти в Україні (1991 – 2017): історико-джерелознавчий аспект. *Історико-педагогічні студії*. 2022. № 6. С. 9–25. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2022-6-9-25>.

Бочарова О. А. Особливості педагогічної підтримки обдарованих учнів в Україні. *Наукові праці ДонНТУ. Серія: педагогіка, психологія і соціологія*. 2011. № 11. С. 6–11.

Ващенко Л. Багатовіковому Києву – новітню педагогіку. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2000. № 1. С. 41–47.

Вдовиченко Р. Інноваційний простір системи освіти міста Миколаєва. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2001. № 4. С. 38–39.

Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. Київ : Педагогічна думка, 1998. 160 с.

Гажала О. Дослідно-експериментальна робота як чинник інноваційного розвитку освітнього закладу. *Рідна школа*. 2015. № 7–8. С. 15–19.

Гузик М. Профільне навчання: як організувати, не зруйнувавши школу. Ч. 1. Київ : Ред. загальнопед. газета, 2005. 112 с.

Даниленко Л. Інноваційна педагогіка: до практики через теорію (з нотаток науковця). *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2000. № 1. С. 38–40.

Кабанець М. М. Банки даних «Обдарованість» у педагогічній підтримці обдарованих дітей. *Духовність особистос-*

ті: методологія, теорія і практика. 2019. № 1 (88). С. 69–79.

Калініна Л. Наукове забезпечення реалізації освітянської державної політики. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2000. № 1. С. 11–20.

Ляшенко О. Теоретично-методичні засади організації профільного навчання в старшій загальноосвітній школі. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2008. № 5. С. 4–12.

Науменко Р. А. Державна підтримка обдарованої молоді: досвід України. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*, 2009. Вип. 2. С. 224–233.

Нормативна база з питань реалізації науково-педагогічного проекту «Інтелект України» в закладах загальної середньої освіти. 2019. URL: https://intellect-ukraine.org/files/Dokumenty/Normatyvna_baza_z_pytan_realizatsii_proektu.pdf.

Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України / Терещиць С. О., Антонова О. Є., Науменко Р. А. та ін. Київ : ВМГО «Союз обдарованої молоді», 2008. 156 с.

References

Aristov, V. (2008). Shkola maibutnoho: problemy, kadry, perspektyvy [School of the Future: Problems, Personnel, Prospects]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii – Director of a School, Lyceum, Gymnasium*, 3, 17–22 [in Ukrainian].

Artemova, L. V. (2006). Istoriiia pedahohiky Ukrainy [History of Pedagogy of Ukraine]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

Berezivska, L. D. (2022). Kontseptualni zasady reformuvannia zmistu zahalnoi serednoi osvity v Ukraini (1991–2017): istoriiko-dzhereloznavchyy aspekt [Conceptual Principles of Reforming the Content of

General Secondary Education in Ukraine (1991–2017): Historical and Source Studies Aspect]. *Istoryko-pedahohichni studii – Historical and Pedagogical Studies*, 6, 9–25. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2022-6-9-25> [in Ukrainian].

Bocharova, O. A. (2011). Osoblyvosti pedahohichnoi pidtrymky obdarovanykh uchniv v Ukraini [Peculiarities of Pedagogical Support for Gifted Students in Ukraine]. *Naukovi pratsi DonNTU. Serii: pedahohika, psykholohiia i sotsiolohiia – Scientific Works of DonNTU. Series: Pedagogy, Psychology and Sociology*, 11, 6–11 [in Ukrainian].

Vashchenko, L. (2000). Bahatovikomomu Kyievu – novitniu pedahohiku [To Ancient Kyiv – the Latest Pedagogy]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii – Director of a School, Lyceum, Gymnasium*, 1, 41–47 [in Ukrainian].

Vdovychenko, R. (2001). Innovatsiinyi prostir systemy osvity mista Mykolaieva [Innovative Space of the Educational System of the City of Mykolaiv]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii – Director of a School, Lyceum, Gymnasium*, 4, 38–39 [in Ukrainian].

Voloshchuk, I. S. (1998). Naukovo-pedahohichni osnovy formuvannia tvorchoi osobystosti [Scientific and Pedagogical Foundations of Creative Personality Formation]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

Hazhala, O. (2015) Doslidno-eksperymentalna robota yak chynnyk innovatsiinoho rozvytku osvitnoho zakladu [Research and Experimental Work as a Factor in the Innovative Development of an Educational Institution]. *Ridna shkola – Native School*, 7–8, 15–19 [in Ukrainian].

Huzyk, M. (2005). Profilne navchannia: yak orhanizuvaty, ne zruinuvavshy shkolu [Profile Education: How to Organize without Destroying the School]. Part 1.

Kyiv: Ed. general practitioner newspaper («School world» Libr.) [in Ukrainian].

Danylenko, L. (2000). Innovatsiina pedahohika: do praktyky cherez teoriuu (z notatok naukovtsia) [Innovative Pedagogy: to Practice through Theory (from the Scientist's Notes)]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii – Director of a School, Lyceum, Gymnasium, 1*, 38–40 [in Ukrainian].

Kabanets, M. M. (2019). Banky danykh «Obdarovanist» u pedahohichnii pidtrymksi obdarovanykh ditei [Data Banks «Gift» in Pedagogical Support of Gifted Children]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of a Personality: Methodology, Theory and Practice, 1* (88), 69–79 [in Ukrainian].

Kalinina, L. (2000). Naukove zabezpechennia realizatsii osvitianskoï derzhavnoi polityky [Scientific Support for the Implementation of Educational State Policy]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii – Director of a School, Lyceum, Gymnasium, 1*, 11–20 [in Ukrainian].

Liashenko, O. (2008) Teoretychno-metodychni zasady orhanizatsii profilnoho navchannia v starshii zahalnoosvitnii shkoli [Theoretical and Methodical Principles of the Organization of Specialized Training at Senior Secondary School]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii – Director of a School, Lyceum, Gymnasium, 5*, 4–12 [in Ukrainian].

Naumenko, R. A. (2009). Derzhavna pidtrymka obdarovanoi molodi: dosvid Ukrainy [State Support for Gifted Youth: the Experience of Ukraine]. *Navchannia i vykhovannia obdarovanoi dytyny: teoriia ta praktyka – Education and Upbringing of a Gifted Child: Theory and Practice, 2*, 224–233 [in Ukrainian].

Normatyvna baza z pytan realizatsii naukovo-pedahohichnoho proektu «Intellect Ukrainy» v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Normative Framework for Implementation of the Scientific-Pedagogical Project «Intellect of

Ukraine» in General Secondary Education Institutions]. (2019). Retrieved from https://intellect-ukraine.org/files/Dokumenty/Normatyvna_baza_z_pytan_realizatsii_proekt_u.pdf [in Ukrainian].

Terepyschyi, S. O., Antonova, O. Ye., & Naumenko, R. A. (Eds.) (2008). Obdarovana molod Ukrainy: otsinka suchasnoho stanu ta poshyrennia perspektyvnoho dosvidu roboty z obdarovanoi moloddu v rehionakh Ukrainy [Gifted Youth of UKRAINE: Assessment of the Current Status and Distribution of Promising Experience with Gifted Youth in Regions of Ukraine]. Kyiv: VMGO «Soyuz obdarovanoi molodi» [in Ukrainian].

Онацький В. М. Розвиток спеціалізованої освіти для академічно обдарованих учнів в Україні на початку XXI століття

У статті представлено еволюцію змін в освіті обдарованої молоді в Україні на початку XXI ст. Акцентовано увагу на суспільно-політичних перетвореннях і реформі середньої ланки освіти. Установлено, що система загальної середньої освіти почала вибудовуватися на засадах гуманізму, варіативності і профілізації. Значного поширення набули заклади освіти «нового типу», які конкурували між собою, намагаючись залучити найбільш обдарованих учнів.

Доведено, що для підвищення інтелектуального потенціалу майбутнього покоління на державному рівні розпочалася реалізація грантових програм і проєктів, зокрема було затверджено Програму роботи з обдарованими дітьми на 2001–2005 рр. і 2006–2010 рр., тричі переглянуто Концепцію профільного навчання (2003, 2009, 2013), упроваджено Банки даних обдарованих учнів.

Зазначено, що для максимального розвитку здібностей академічно обдаро-

ваних учнів в Україні впроваджувалися різні психолого-педагогічні проекти і програми: Росток, Інтелект України, Школа життєвого успіху, Школа майбутнього та ін. Наголошено, що розвиток академічно обдарованих учнів у позаурочній час забезпечувало державно-громадське об'єднання Мала академія наук. Установлено, що з упровадженням реформи НУШ в авангарді змін опинилися проблеми інклюзії і рівності доступу до освіти. Перспективи подальших розвідок сплановано в розкритті сучасних підходів до навчання обдарованих учнів в умовах чинного державного стандарту.

Ключові слова: академічна обдарованість, спеціалізована школа, ліцей, гімназія, поглиблене вивчення, реформи освіти в Україні на початку XXI ст.

Onatskyi V.M. Development of Specialized Education for Academically Gifted Students in Ukraine in Early XXI Century

The article presents the evolution of changes in the education of gifted youth in Ukraine in early XXI century. The emphasis has been placed on the socio-political transformations and on the secondary education level reform. It has been established that the system of general secondary education began to be built on the basis of humanism, variability and profiling. Educational institutions of the “new type” have become widespread. Such institutions competed with each other, trying to attract the most gifted students. It has been proven that in order to

increase the intellectual potential of the future generation, implementation of grant programs and projects has begun at the state level. In particular, the Program for working with gifted children for 2001 – 2005 and 2006 – 2010 has been approved, the Concept of specialized education has been revised three times (2003, 2009, 2013), and data banks for gifted students have been implemented.

It has been noted that in order to maximize the development of the abilities of academically gifted students, various psychological and pedagogical projects and programs have been implemented in Ukraine, such as: Rostock, Intellect of Ukraine, School of Life Success, School of the Future, etc. It has been emphasized that the development of academically gifted students in extracurricular time was provided by the state-public association of the Minor Academy of Sciences. It has been established that the problems of inclusion and equal access to education were at the forefront of changes with the introduction of the reform of the New Ukrainian School. Prospects for further research have been planned in the disclosure of modern approaches to teaching gifted students in the conditions of the current state standard.

Keywords: academic giftedness, specialized school, lyceum, gymnasium, in-depth study, education reforms in Ukraine at the beginning of the 21st century.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Білик Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, доцент, Харківська державна академія культури (м. Харків, Україна), проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародних зв'язків.

Леонтєва Інна Василівна – кандидат педагогічних наук, Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ, Україна), доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук факультету педагогічної освіти.

Максимовська Наталія Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, Харківська державна академія культури (м. Харків, Україна), професор кафедри менеджменту культури та соціальних технологій.

Онацький Володимир Михайлович – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ, Україна).

Рідкодубська Ганна Анатоліївна – доктор педагогічних наук, Хмельницький національний університет (м. Хмельницький, Україна), професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки.

Сура Наталія Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, Національний транспортний університет (м. Київ, Україна), професор кафедри іноземних мов.

Тоїчкіна Олена Олександрівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава, Україна), доцент кафедри алгебри та системного аналізу.

Черв'якова Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава, Україна), доцент кафедри дошкільної та початкової освіти.

Швець Тетяна Едуардівна – кандидат педагогічних наук, Приватна школа «Афіни» (м. Київ, Україна), заступник директора з науково-методичної роботи.

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]. У дужках мова оригіналу зазначається таким чином: [in Ukrainian], [in English].

Рекомендований сайт для транслітерації з української мови – <http://ukrlit.org/transliteratsiia>.

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].
Сайнчук М. Парадокси феномену та колізії легітимізації терміна «фізична культура». <i>Теорія і методика фіз. виховання та спорту</i> . 2017. № 2. С. 76–85.	Sayinchuk, M. (2017). <i>Paradoksy fenomenu ta koliziyi legitymizaciyi terminu «fizychna kultura»</i> [The Paradoxes of the Phenomenon and the Collision of the Legitimisation of the Term «Physical Culture»]. <i>Teoriya i metodyka fizychnogo vukhovannya ta sportu – Theory and Methods of the Physical Education and Sports</i> , 2, 76–85 [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 maibutnykh 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 maibutnykh 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

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>).