

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ISSN 2313-2094 (Print)
ISSN 2413-2039 (Online)

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Серія «Педагогіка»

Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Випуск 17 (49)



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

ISSN 2313-2094 (Print)
ISSN 2413-2039 (Online)

Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного
педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 12 від 19.10.2023 р.)

Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка» включено до Переліку наукових фахових видань України в категорії «Б» в галузі педагогічних наук (спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки») відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 № 886 (додаток 4). Збірник відображений у таких наукометричних базах даних та каталогах: Index Copernicus International, Google Scholar, Directory of Open Access Journals, ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Crossref.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 24295-14135Р від 27.12.2019 Державного комітету інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України.

Мови: українська, англійська.

Збірник присвячений проблемам педагогічної теорії і практики в історичному, сучасному світовому контексті. Публікує оригінальні статті авторів, які представляють теоретичний доробок та результати емпіричних досліджень. Статті охоплюють широкий спектр наукових дисциплін, зокрема історію педагогіки, теорію та практику виховання, порівняльну педагогіку.

Редакція не несе відповідальності за зміст статей та може не поділяти думку автора.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (головний редактор) та ін. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Випуск 17 (49). 80 с.
DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49>

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

ISSN 2313-2094 (Print)
ISSN 2413-2039 (Online)

HUMAN STUDIES

Series of “Pedagogy”

a collection of scientific articles
of the Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University

Issue 17 (49)



Publishing House
“Helvetica”
2023

ISSN 2313-2094 (Print)
ISSN 2413-2039 (Online)

Recommended for printing
by Academic Council of Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University
(19 October 2023, Minutes № 12)

Human Studies. Series of “Pedagogy” is included in the List of scientific professional publications of Ukraine of category “B” in the field of pedagogical sciences (specialty 011 “Educational, pedagogical sciences”) according to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 dated 02.07.2020 (Annex 4). “Human Studies. Series of Pedagogy” is included in Index Copernicus International, Google Scholar, Directory of Open Access Journals, ERIH PLUS, Ulrich’s Periodicals Directory, Crossref.

The state registration of mass media: certificate KB № 24295-14135P of 27 December, 2019.
Journal languages: Ukrainian, English.

The collection addresses the issues of pedagogical theory and practice globally, in the retrospective and contemporary contexts. It contains original research articles that present theoretical assumptions. The articles cover a wide range of scientific disciplines including the history of education, theory and practice of education, comparative pedagogy.

The Editorial Board bears no responsibility for the content of the articles and may not share the author’s opinion.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

Human Studies. Series of “Pedagogy” / Mariya Chepil (Editor-in-Chief) & others. Drohobych : Publishing House “Helvetica”, 2023. Issue 17 (49). 80 p. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49>

РЕДАКЦІЙНИЙ ШТАТ

Головний редактор – Марія Чепіль, доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич), Україна.

Відповідальний редактор – Ореста Карпенко, доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич), Україна.

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ

Лілія Морська, доктор педагогічних наук, професор, Львівський національний університет імені Івана Франка (Львів), Україна;

Наталія Мукан, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Львівська політехніка» (Львів), Україна;

Микола Пантюк, доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич), Україна;

Лариса Зданевич, доктор педагогічних наук, професор, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (Хмельницький), Україна;

Спірос Спіроу, доктор педагогічних наук, професор, Європейський університет (Нікозія), Кіпр;

Вільфрід Сміт, доктор габілітований, Інсбруцький університет імені Леопольда і Франца (Інсбрук), Австрія;

Юрі Меда, кандидат педагогічних наук, доцент, Університет Мачерати (Мачерата), Італія;

Олена Невмержицька, доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич), Україна;

Людмила Романишина, доктор педагогічних наук, професор, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (Хмельницький), Україна;

Ніна Слюсаренко, доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет (Херсон), Україна;

Інна Стражнікова, доктор педагогічних наук, професор, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (Івано-Франківськ), Україна;

Олександра Янкович, доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль), Україна; Куявсько-Поморська вища школа в Бидгощі (Бидгощ), Польща;

Ришард Бера, доктор педагогічних наук, професор, Університет імені Марії-Кюрі Склодовської (Люблін), Польща;

Анна Кانیс, доктор педагогічних наук, професор, Університет імені Марії-Кюрі Склодовської (Люблін), Польща;

Матеус Нері, кандидат педагогічних наук, доцент, Університет в Аракажу (Аракажу), Бразилія;

Петер Штюгер, доктор педагогічних наук, професор, Інсбруцький університет імені Леопольда і Франца (Інсбрук), Австрія;

Сунджи Танабе, кандидат педагогічних наук, доцент, Канадзавський університет (Канадзава, Ісікава), Японія;

Фабіо Прунері, кандидат педагогічних наук, професор, Університет Сассарі (Сассарі), Італія.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief – **Mariya Chepil**, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych), Ukraine.

Executive secretary – **Oresta Karpenko**, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych), Ukraine.

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

Liliya Morska, Ivan Franko Lviv National University (Lviv), Ukraine;

Nataliya Mukan, Lviv Polytechnic National University (Lviv), Ukraine;

Mykola Pantiuk, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych), Ukraine;

Larysa Zdanevych, Khmelnytskyi Humanitarian & Pedagogical Academy (Khmelnytskyi), Ukraine;

Spyros Spyrou, European University (Nicosia), Cyprus;

Wilfried Smidt, University of Innsbruck (Innsbruck), Austria;

Ryszard Bera, Maria Curie-Skłodowska University (Lublin), Poland;

Anna Kanios, Maria Curie-Skłodowska University (Lublin), Poland;

Juri Meda, University of Macerata (Macerata), Italy;

Matheus Nery, UNINASSAU (Aracaju), Brazil;

Olena Nevmerzhytska, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych), Ukraine;

Ludmyla Romanyshyna, Khmelnytskyi Humanitarian & Pedagogical Academy (Khmelnytskyi), Ukraine;

Nina Slyusarenko, Kherson State University (Kherson), Ukraine;

Inna Strazhnikova, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk), Ukraine;

Peter Stöger, University of Innsbruck (Innsbruck), Austria;

Shunji Tanabe, Kanazawa Gakuin University (Kanazawa, Ishikawa), Japan;

Oleksandra Yankovych, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ternopil), Ukraine; Kujawy and Pomorze University of Bydgoszcz (Bydgoszcz), Poland;

Fabio Pruneri, University of Sassari (Sassari), Italy.

ЗМІСТ

Navrylenko Kateryna, Chugai Oksana. Development of distance education in Ukraine.....	9
Гончарова Ольга, Маслова Аліна. Фундаментальні цінності Європейського простору вищої освіти.....	15
Дудник Надія, Рупняк Наталія. Особливості розвитку сенсорики дошкільників за системою М. Монтессорі.....	20
Lavrysh Yuliana, Lytovchenko Iryna. Exploring universal design for learning-based formative assessment strategies in “English for Specific Purposes” course at university....	28
Лаппо Віолетта. Добродійна діяльність громадських організацій Галичини як передумова розвитку українського дошкілля.....	35
Макаренко Світлана. Психосоціальна підтримка працівників закладу дошкільної освіти в умовах воєнного стану.....	43
Потюк Софія. Особливості застосування кейс-технологій в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи	49
Сімкова Ірина, Міхнєва Юлія. Особливості застосування принципів універсального дизайну для навчання англійської мови для спеціальних цілей.....	55
Ташкінова Оксана, Пономарьова Людмила, Роговська Ольга. Проблеми та перспективи запровадження травма-чутливого викладання в закладах вищої освіти України.....	61
Утіна Анна. Онлайн-сервіси в роботі викладача музично-теоретичних дисциплін.....	69
РЕЦЕНЗІЇ	
Карпенко Ореста. Рецензія на монографію Сливка Л. «Здоров’язберувальне виховання учнів загальноосвітніх шкіл Польщі».....	76

CONTENTS

Havrylenko Kateryna, Chugai Oksana. Development of distance education in Ukraine.....	9
Goncharova Olga, Maslova Alina. Fundamental values of the European higher education space.....	15
Dudnyk Nadiya, Rupnyak Nataliya. Features of the development of the sensory of preschoolers according to the M. Montessori system.....	20
Lavrysh Yuliana, Lytovchenko Iryna. Exploring universal design for learning-based formative assessment strategies in “English for Specific Purposes” course at university....	28
Lappo Violetta. The charitable activities of the public organizations of Halychyna (Galicia) as the premise of the development of the Ukrainian preschool.....	35
Makarenko Svitlana. Psychosocial supporting the employees of institution of preschool education under the conditions of martial law.....	43
Potiuk Sofia. Peculiarities of using case-technologies in the inclusive educational environment primary school.....	49
Simkova Iryna, Mikhnieva Yuliia. Peculiarities of applying the principles of universal design for teaching English for special purposes.....	55
Tashkinova Oksana, Ponomaryova Ludmila, Rohovska Olha. The challenges and prospects of implementing trauma-sensitive teaching in higher education institutions in Ukraine.....	61
Utina Anna. Online services in the work of a teacher of music and theoretical disciplines.....	69
REVIEWS	
Karpenko Oresta. Review of the monograph by Slyvka L. “Health-preserving education of secondary school students in Poland”	76

HAVRYLENKO Kateryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 2, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, 37, Beresteyskyi ave, Kyiv, 03056, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9474-1990>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/I-2101-2017>

CHUGAI Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of English for Engineering № 2, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, 37, Beresteyskyi ave, Kyiv, 03056, Ukraine

ORCID: <https://orcid.com/0000-0002-2118-8255>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/780217>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.1>

To cite this article: Havrylenko, K., Chugai, O. (2023). Development of distance education in Ukraine. *Human Studies. Series of Pedagogy*, 17(49), 9–14, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.1>

DEVELOPMENT OF DISTANCE EDUCATION IN UKRAINE

Summary. Computerized distance education has been introduced in Ukraine for more than twenty years now and developed quickly due to the necessity to organize the learning process online during the COVID-19 pandemic and wartime. The use of new technologies and the efforts of the governmental and educational institutions contributed to the fast-evolving distance learning in Ukraine.

The paper emphasizes that despite a significant number of works studying remote learning in Ukraine, the history and development of distance education have not been covered in pedagogical literature. It has been attempted in this work to study the main stages of distance education history in Ukraine.

As the first type of remote teaching, we regard learning by correspondence, which developed since the end of the 19th century due to the development of regular mail and for many people was the only opportunity to get a degree. In the 20th century, every university organized a special correspondence department in an attempt to combine correspondence and face-to-face education. The official start of distance learning in Ukraine was at the beginning of the 21st century when the distance learning experiment was launched in several universities in big cities, regulated by several presidential and governmental decrees.

However, it has been noted in the paper that our country currently lacks a single coordination centre for the implementation of the state policy in distance education development and consequently caused certain mistrust in the society towards this form of studying due to some technological limitations, lack of adequate infrastructure and experienced specialists, ready-made computer programs and materials.

Nevertheless, distance learning difficulties have only stimulated students to become independent learners and facilitated a dialogue between all sides of the educational process. The work has attempted to analyze the historical experience of distance education and suggested ways for further effective improvement in the national educational system.

Key words: correspondence education, distance education, distance education requirements, history of distance education, remote teaching and learning.

ГАВРИЛЕНКО Катерина – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», просп. Берестейський, 37, м. Київ, 03056, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9474-1990>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/I-2101-2017>

ЧУГАЙ Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», просп. Берестейський, 37, м. Київ, 03056, Україна

ORCID: <https://orcid.com/0000-0002-2118-8255>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/780217>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.1>

Бібліографічний опис статті: Гавриленко, К., Чугай, О. (2023). Розвиток дистанційної освіти в Україні. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 17(49), 9–14, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.1>

РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Анотація. Комп'ютеризована дистанційна освіта впроваджується в Україні вже понад двадцять років і швидко розвивається у зв'язку з необхідністю організації навчального процесу спочатку під час пандемії COVID-19, а потім воєнного періоду. Зусилля державних і освітніх установ та впровадження нових технологій сприяли швидкому розвитку дистанційного навчання в Україні.

У статті наголошується на тому, що незважаючи на значну кількість робіт з вивчення дистанційного навчання в Україні, історія та розвиток дистанційної освіти в педагогічній літературі не висвітлені належним чином. У роботі зроблено спробу вивчити й проаналізувати основні етапи історії дистанційної освіти в Україні.

Першим видом дистанційного навчання ми вважаємо кореспондентське навчання, яке розвинулося з кінця 19 століття завдяки розвитку традиційної пошти і для багатьох було єдиною можливістю отримати диплом або кваліфікацію. У 20 столітті кожен університет вже мав спеціальне заочне відділення для поєднання дистанційного та очного навчання. Офіційний початок сучасного дистанційного навчання в Україні відбувся на початку 21 століття, коли експеримент з онлайн навчання було запущено в кількох університетах великих міст.

Однак, у роботі зазначається, що наразі в нашій державі відсутній єдиний координаційний центр з реалізації державної політики розвитку дистанційної освіти, що спричинило певну недовіру в суспільстві до цієї форми навчання через деякі технологічні обмеження, відсутність належної інфраструктури та досвідчених спеціалістів, готових комп'ютерних програм і матеріалів.

Тим не менш, труднощі дистанційного навчання лише стимулювали студентів до самоорганізації та самостійності навчання, сприяли розвитку діалогу між усіма учасниками навчального процесу. У роботі зроблено спробу проаналізувати історичний досвід дистанційної освіти та запропоновано шляхи подальшого ефективного вдосконалення вітчизняної освітньої системи у дистанційному форматі.

Ключові слова: дистанційна освіта, вимоги до дистанційної освіти, заочне навчання, історія дистанційної освіти, дистанційне викладання та навчання, кореспондентське навчання.

Introduction. Distance education is an open learning system that involves active communication between teachers and students via modern Internet technologies and multimedia. Distance education has been implemented in Ukraine for more than twenty years, although the history of its development began long before the introduction of computer technologies in the educational process. The rapid development of distance learning in recent years was triggered by the COVID-19 pandemic, and later by the war, which made it impossible to provide lessons in real classrooms. The implementation of new technologies and the efforts of the government and educational

institutions contributed to the active development of distance education in the country.

Analysis of recent publications. The issues of distance learning were studied in the works of many Ukrainian scientists and practising teachers. The development of distance education is outlined in the works of N. Andryushhenko, Yu. Bogachkov, V. Kukharenko, O. Kirilenko, V. Svyridyuk and others. Theoretical, practical and social aspects of distance learning in Ukraine are highlighted in the works of P. Dmytrenko, V. Kuharenko, N. Protasova, S. Sazonov, and O. Samoilenko. Separate aspects of remote training of future specialists were considered

by L. Voloshinova, P. Yefimenko, N. Loginova, O. Marushchak and others. V. Bondarenko, Yu. Nosenko, Yu. Zaporozhchenko explore the possibilities of modern information and communication technologies application in accessibility and development of education. The implementation of distance education as a new pedagogical technology is investigated by V. Bykov, O. Zarytska, O. Kolesnikov, V. Ljubchak, V. Gogunskyi, Yu. Opanasyuk, O. Vasyuk, T. Skumina, M. Karpenko,

Despite a significant number of works studying various questions of remote learning, the history and development of distance education in Ukraine have not been sufficiently covered in pedagogical literature yet.

The purpose of the article. The purpose of the article is to study the historical and pedagogical aspects of distance education history in Ukraine; the reasons for its slow development and sudden transition to rapid popularization; the implementation of distance learning platforms and the creation of conditions for successful online learning.

Presentation of the main material. At the end of the 19th century, the first type of remote teaching appeared, which was called *correspondence* training, when students could send their written work to a teacher, and receive the teacher's comments and new assignments by mail. These changes were possible due to the development of regular mail and were greatly appreciated by those who lived far from large cities and could not study in real institutions. For many people at that time, it was the only opportunity to get a serious education.

Later, correspondence education was developed as a special department at universities and attempted to improve the quality of distance teaching. It was an experiment in combining correspondence and face-to-face education.

In 2004 the Ministry of Education and Science of Ukraine introduced distance learning, which is considered the official start of distance learning in Ukraine. The remote form of education in Ukraine began to be implemented in 2002, when the distance learning experiment was launched in several universities in Kyiv, Kharkiv, Khmelnytskyi, Sumy, Poltava, and other big cities (Concept of distance education development in Ukraine, 2000; Organization of the Ukrainian Distance Education Centers, 2000).

The implementation of distance education in Ukraine is regulated by several documents: Concept of Development of Distance Education in Ukraine (2000), Decree of the Ministry of

Education and Science of Ukraine on approval of the regulation on distance learning (2013), National Computerization Program (2022) and others. The organizational structure of the distance education system of Ukraine at different times included the Council for Monitoring the Development of Distance Education under the Cabinet on Ministers of Ukraine, the Coordination Council of the Ministry of Education and Culture of Ukraine for Distance Education, Ukrainian Distance Education Centre based on the Kyiv Polytechnic Institute, regional centres in Kharkiv, Lviv, Odesa, Dnipro, Khmelnytskyi (Artemenko, 2012; Bogachkov, 2014; Ljubchak, 2009).

Currently, the issues of organization and implementation of distance education have been handled by the Department of Higher Education at the Ministry of Education and Culture of Ukraine, the Ukrainian Institute of Information Technologies in Education, and the structural divisions of some universities. However, our country currently lacks a single coordination centre for the implementation of the state policy in the development of distance education. This is caused by the fact that scientists and practical teachers still do not have a clear idea about distance learning, common concepts and standards. As a result, we can observe different approaches to its organization in educational institutions. Sometimes, this brings a low level of teaching and causes certain mistrust in the society towards the distance form of education (Hrynevych, 2020). There is still not even a unified approach to the terminology related to different forms of distance education and we can come across *distance learning*, which means the acquisition of knowledge via the Internet, computers, television, radio, etc.; *distance teaching* as a cooperative work of a teacher and a student without direct contacts between them; *network teaching*, which identifies teaching by the Internet and others.

In our opinion, distance education is the most exact name for the process of remote teaching and learning, which denotes a synthetic, integral form of education, based on the use of a variety of traditional and new possibilities of information technologies suitable for delivering educational material, independent study, organized as an exchange between a teacher and a student, and when the learning process is not limited in space and time and does not involve the constant, mandatory presence in a specific educational institution (Getta et al., 2017, p. 12). Distance education technologies require highly qualified and

motivated professionals, who can organize the teaching process using computer technologies.

The development of distance education in Ukraine began much later than in the countries of Western Europe. It has been slow at first for various reasons. Among them, we should mention technological limitations at the beginning as well as not all teachers and learners having access to computers, the Internet and various technical means, which became an obstacle to the widespread distance learning. The lack of adequate infrastructure for distance education is also hindered. An insufficient number of specialists, computer classes and computer programs in educational institutions made it difficult to implement distance learning (Vlasenko et al., 2019).

Cultural and psychological factors of the traditional education system, demanding the teachers and students to be present in the classroom, hindered the perception of distance learning, especially among the older generation of teachers and parents. In addition, insufficient financial support from the state and insufficient investment in the distance education infrastructure slowed down its development.

However, in recent years, Ukraine has taken significant steps towards the development of distance education, especially during the COVID-19 pandemic, and wartime, when distance learning became a necessity and often the only possible way of learning. The use of new technologies and the efforts of the government and educational institutions contributed to the active development of distance education in the country (Kukharenko, 2020).

The principles of distance education include various pedagogical approaches that contribute to effective learning and knowledge acquisition in a distance format. The main pedagogical principles of distance education include active interaction between the teacher and students. This may include electronic platforms to share information, forums for topic discussions, video conferences, etc. Teachers should structure learning materials for an online format and make them easily accessible for students. This can include the creation of online courses, video lessons, interactive tasks and tests. Distance education promotes the development of students' independence and self-regulation skills. They learn to plan their time, set priorities and acquire knowledge independently. Teachers should provide a system of evaluation and feedback for students. This may include assessments in the form of online tests, essays, projects, etc.

Adequate technological support is necessary for successful distance education. Teachers and students must have access to the necessary computer programs for learning and communication (Opanasyuk, 2016).

The effective online educational process is possible on several basic requirements: providing access to the technical infrastructure, (computers, the Internet and the necessary software for teachers and students); ensuring technical support for teachers and students who may encounter technical problems; preparing teachers and providing them with the necessary training materials for teaching in a remote format; creating interactive learning tools such as video lessons, webinars, interactive tasks and discussion forums; developing effective assessment methods, such as online tests, assignments and projects and providing regular feedback to identify the students' problems and needs; supporting social and emotional well-being and creating opportunities for online interaction, organizing online consultations and psychological support; ensuring curriculum relevance to the needs of students in a remote format; developing accessible self-study materials (Bogachkov, 2014).

On the whole, effective distance education requires the implementation of an integrated approach taking into account technical, pedagogical and social aspects. It is important to ensure proper organization, interaction and support for students and teachers in a virtual learning environment.

For the organization of successful learning in remote format, several distance platforms are used, such as Google Classroom, Moodle, Edmodo, My class (Mij klas), Classdojo, etc. which can be considered the most successful. These platforms allow educators and students to communicate effectively, provide and receive learning materials, and complete and assess assignments. They have become indispensable tools for distance learning and the organization of the educational process (Bogachkov, 2014; Getta, 2017).

Conclusions. It should be noted that the development of distance education in Ukraine began much later than in the countries of Western Europe and at first was conducted very slowly for many reasons, in particular, due to the perception of distance education only as a competitive to classical traditional education. However, pandemic restrictions related to COVID-19 and later the war made adjustments to the attitude to remote ways of learning in Ukraine. Forced

distance learning has become a challenge for all participants in the educational process. It turned out not to be easy to organize high-quality education using digital technologies, to inspire and motivate students, solve technical problems. The difficulty of distance learning was not only stimulating students to work independently but also

became the possibility of developing a dialogue that permitted to implementation of a wide variety of proposals and innovations. It is important to analyze the historical experience of distance learning technologies in our country for their further improvement and effective implementation in the educational process.

BIBLIOGRAPHY

1. Андришченко Н. Дистанційне навчання в Україні: експерименти, напрацювання, перспективи. *Вища шк.* 2014. № 5/6. С. 60–63.
2. Богачков Ю.М. Організація та функціонування мережі ресурсних центрів дистанційної освіти загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / ред. Ю. М. Богачков. Київ : Атіка, 2014. 183 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/7648/1/Богачков_верстка_на_вывод_со_2_по_184.pdf.
3. Власенко Н. О., Помогайбо В. М. Дистанційне навчання: Україна і світ. *Естетика і етика педагогічної дії.* 2019. № 20. С. 29–37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eeepd_2019_20_5.
4. Гавриленко К. М. Вимоги до професійного дистанційного навчання *Зб. наук. пр. ХДУ. Серія: Педагогічні науки.* – Херсон : ХДУ, 2019. – № 89. – С. 56–60.
5. Гриневич Л. Освіта після пандемії. Частина 2. Тренди майбутнього шкільної освіти. *Нова українська школа.* 2020. 20 квіт. URL: <https://nus.org.ua/view/osvita-pislya-pandemiyi-chastyna-1-uroky-mozhlyvosti-prognozy/>.
6. Гетта, В., Єрмак, С., Джевага, Г., Коляда, А., Шульга, О., Носовець, Н., & Повечера, І. Дистанційне навчання: дидактика, методика, організація : монографія / В. Гетта та ін. Чернігів, 2017. 286 с. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/6650/1/Дистанційне%20навчання%20дидактика,%20методика,%20організація.pdf>.
7. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні : Постанова від 20.12.2000 р. URL: https://vnmu.edu.ua/downloads/other/konc_rov_dystan_osv.pdf.
8. Кухаренко В. М. Екстрене дистанційне навчання в Україні : монографія. Харків : Міська друк., 2020. 409 с. URL: <http://dl.khpi.edu.ua/mod/resource/view.php?id=46362>.
9. Любчак В. О. Дистанційне навчання: досвід впровадження в українському університеті : монографія. Суми : СумДУ, 2009. 160 с.
10. Опанасюк Ю. Дистанційне навчання як наслідок еволюції традиційної системи освіти. *Вища освіта України.* 2016. № 1. С. 49–53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2016_1_10.
11. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ МОН України від 21.01.2004 р. № 40 : станом на 24 трав. 2013 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04#Text>.
12. Про Національну програму інформатизації : Закон України від 01.12.2022 р. № 2807-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2807-20#Text>.
13. Про створення Українського центру дистанційної освіти : Наказ від 07.07.2000 р. № 293. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0293290-00#Text>.

REFERENCES

1. Andriushchenko N. (2014). Dystantsiine navchannia v Ukraini: eksperymenty, napratsiuвання, perspektyvy [Distance learning in Ukraine: experiments, developments, prospects]. *Vyshcha shk.* (5/6), 60–63. [in Ukrainian].
2. Bohachkov Yu.M. (Ed.). (2014). Orhanizatsiia ta funktsionuvannia merezhi resursnykh tseentriv dystantsiinoi osvity zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : monohrafiia [Organization and functioning of the network of distance education resource centers of general educational institutions]. https://lib.iitta.gov.ua/7648/1/Богачков_верстка_на_вывод_со_2_по_184.pdf. [in Ukrainian].
3. Vlasenko N. O., Pomohaibo V. M. (2019). Dystantsiine navchannia: Ukraina i svit. Estetyka i etyka pedahohichnoi dii. [Distance learning: Ukraine and the world. Aesthetics and ethics of pedagogical action. (20). 29–37. http://nbuv.gov.ua/UJRN/eeepd_2019_20_5. [in Ukrainian].
4. Havrylenko K.M. (2020). Vymohy do profesiinoho dystantsiinoho navchannia [Demands for professional distance learning]. Collection of research papers pedagogical sciences. (89). 56–60. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-89-10>.
5. Hrynevych L. (2020, 20 April). Osvita pislia pandemii. Chastyna 2. Trendy maibutnoho shkilnoi osvity. [Education after the pandemic. Part 2. Future trends of school education]. *Nova ukrajinsjka shkola.* <https://nus.org.ua/view/osvita-pislya-pandemiyi-chastyna-1-uroky-mozhlyvosti-prognozy/>. [in Ukrainian].
6. Hetta V., Yermak S., Dzhevaha H. Koliada A. Shulha O., Nosovets N., & Povechera, I. (2017). Dystantsiine navchannia: dydaktyka, metodyka, orhanizatsiia : monohrafiia [Distance learning: didactics, methodology,

organization]. <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/6650/1/Distance%20learning%20didactics,%20methodology,%20organization.pdf>. [in Ukrainian].

7. Kontsepsiia rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini : Postanova [Concept of distance education development in Ukraine], Resolution (2000) (Ukraine). https://vnm.edu.ua/downloads/other/konc_rov_dystan_osv.pdf. [in Ukrainian].

8. Kukharenko V. M. (2020). Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini : monohrafiia. [Emergency distance learning in Ukraine]. <http://dl.khpi.edu.ua/mod/resource/view.php?id=46362>. [in Ukrainian].

9. Liubchak V. O. (2009). Dystantsiine navchannia: dosvid vprovadzhennia v ukrainskomu universyteti : monohrafiia. [Distance learning: implementation experience at a Ukrainian university: monograph.]. Sumy : SumDU. [in Ukrainian].

10. Opanasiuk Yu. (2016). Dystantsiine navchannia yak naslidok evoliutsii tradytsiinoi systemy osvity. [Distance learning as a consequence of the evolution of the traditional education system]. *Vyshha osvita Ukrainy*, (1), 49–53. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2016_1_10. [in Ukrainian].

11. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia, Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 40 [The decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine on approval of the regulation on distance learning, Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 40] (2013). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04#Text> [in Ukrainian].

12. Pro Natsionalnu prohramu informatyzatsii, Zakon Ukrainy № 2807-IX [National Computerization Program, Law of Ukraine No. 2807-IX] (2022). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2807-20#Text>. [in Ukrainian].

13. Pro stvorennia Ukrainiskoho tsentru dystantsiinoi osvity, Nakaz [Organization of the Ukrainian Distance Education Centers, Decree] No. 293 (2000). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0293290-00#Text>. [in Ukrainian].

УДК 378.091.212:81'243:37.011(4)

ГОНЧАРОВА Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, 69000, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1084-7112>

Scopus Author ID: 57223104557

ResearcherID: D-3629-2018

МАСЛОВА Аліна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, 69000, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1993-4837>

Scopus Author ID: 57235172600

ResearcherID: ADI-9730-2022

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.2>

Бібліографічний опис статті: Гончарова, О., Маслова, А. (2023). Фундаментальні цінності Європейського простору вищої освіти. *Людознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 17(49), 15–19, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.2>

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ЦІННОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті актуалізовано проблему реформування сучасної української освіти через інтенсифікацію міжнародної співпраці, розвиток академічної мобільності та активне застосування досвіду зарубіжних партнерів. Окреслено мету, яка полягає у визначенні ролі базових європейських цінностей в процесі підвищення якості підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні. Авторами статті надано детальний аналіз наукових праць, як українських, так й зарубіжних дослідників, які займаються розробкою ідеї популяризації європейських цінностей в освіті. Надано загальну характеристику перебігу процесу імплементації проекту Програми Європейського Союзу Еразмус+ напрямку Жан Моне «Зміцнення спільних цінностей Європейського Союзу через політику мультилінгвальності в освіті та підготовці майбутніх учителів» в навчальний процес Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Описано загальну схему курсу, сформульовано основні компетентності, які здобувачі вищої освіти мають здобути наприкінці опанування курсу. У статті детально охарактеризовано один із циклів проекту, а саме навчальний курс, який включає теоретичну та практичну частини; висвітлено особливості перебігу кожної із них; окреслено основні результати навчання за курсом. Наголошується на тому, що участь закладів вищої освіти України у міжнародних проектах допомагає підготувати висококваліфікованого та конкурентоспроможного на європейській арені фахівця до активного професійного життя у демократичному суспільстві. У статті робиться висновок, що наближення української освіти до європейських стандартів, систематична популяризація європейських цінностей та їх імплементація у навчальний процес дозволяє поступово усувати бар'єри, які виникають на шляху інтеграції України в європейський освітній простір.

Ключові слова: ключові цінності ЄС, європейський простір вищої освіти, євроінтеграція, майбутні вчителі іноземних мов, бакалаври.

GONCHAROVA Olga – PhD (Education), Associate Professor at the Department of Methodology of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelniisky Melitopol State Pedagogical University, 59, Naukovoho mistechka str., Zaporizhzhia, 69000, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1084-7112>

Scopus Author ID: 57223104557

ResearcherID: D-3629-2018

MASLOVA Alina – PhD (Education), Associate Professor at the Department of Methodology of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, 59, Naukovoho mistechka str., Zaporizhzhia, 69000, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1993-4837>

Scopus Author ID: 57235172600

ResearcherID: ADI-9730-2022

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.2>

To cite this article: Goncharova, O., Maslova, A. (2023). Fundamentalni tsinnosti Yevropeiskoho prostoru vyshchoi osvity [Fundamental values of the European higher education space]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, 17(49), 15–19, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.2>

FUNDAMENTAL VALUES OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION SPACE

Summary. *The article highlights the issue of reforming modern Ukrainian education through the intensification of international cooperation, development of academic mobility and active use of foreign partners' experience. The aim of the article is to identify the role of European values in the process of improving the quality of future teachers' training in Ukraine. A comprehensive analysis of the national and foreign research on the popularization of European values has been provided. A general description of the process of implementation of the European Union Erasmus+ program, Jean Monnet Module "Strengthening the EU common values through the policy of multilingualism in the education and training of future teachers" has been presented. The authors describe the main stages of the project's implementation into the educational process of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University. The general scheme of the course has been fully described; the main competencies that students should demonstrate at the end of the course have been formulated. One of the project's cycles, namely the training course, which includes theoretical and practical parts, the specifics of the course as well as the main learning outcomes have been described. It is emphasized that the participation of higher education institutions of Ukraine in the international projects helps to prepare a highly qualified and competitive specialist for an active professional life in the European democratic society. The authors conclude that the approximation of Ukrainian education to European standards, systematic popularization of European values and their implementation in the educational process allow Ukrainian higher education to overcome the barriers that arise on the path of Ukraine's integration into the European educational space.*

Key words: *key values of the EU, European higher education space, European integration, future teachers of foreign languages, Bachelor students.*

Вступ. Одним із напрямів реформування сучасної української освіти є її наближення до європейських освітніх стандартів, всебічна підтримка міжнародної співпраці, розвиток академічної мобільності, підвищення конкурентоспроможності випускників вітчизняних ЗВО, активне застосування досвіду зарубіжних партнерів. Такі зміни вимагають ретельного вивчення особливостей функціонування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) та роблять вельми актуальним запровадження його фундаментальних цінностей, які являють собою «основне підґрунтя й орієнтир розвитку не лише для закладу освіти» (Регейло, 2018, с. 13), але й для науково-педагогічних працівників, які є своєрідними носіями ключових цінностей Європейського Союзу (ЄС) у студентському середовищі. Адже саме викладач, який працює зі студентською спільнотою й пропагує розповсюдження загальноєвропейських цінностей, безпосередньо

впливає на формування нової генерації українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить високу зацікавленість сучасних учених щодо зазначеної тематики. При цьому зазначимо, що українські науковці більшою мірою розглядають особливості формування таких цінностей в системі української базової загальної середньої освіти (Бондаренко, 2019), фахової передвищої (Яцина, 2021) і вищої освіти (Андрущенко, 2016), (Онуфрієнко, 2007), (Регейло, 2018), (Чернякова, 2022). Що ж стосується зарубіжних колег, то вони здебільшого розглядають базові цінності ЄС у розрізі навчання в середній школі під час пандемії (Асдеракі & Сідері, 2020), з метою формування ЄПВО (Матеї, Цраціун & Поповіц, 2021), (Берган, 2021), (Навал, 2007). Проте, вважаємо, що зміцнення таких цінностей через політику багатомовності в освіті й підготовці майбутніх учителів

іноземних мов наразі є недостатньою мірою висвітленим.

Отже, **мета цієї статті** – визначити роль фундаментальних цінностей Європейського простору вищої освіти в підготовці майбутніх учителів іноземних мов в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Європейський простір вищої освіти є результатом співробітництва 48 країн, які впроваджують реформи вищої освіти на основі таких загальноприйнятих цінностей, як академічна свобода, свобода вираження поглядів, автономія навчальних закладів, участь студентів і науково-педагогічних кадрів в управлінні навчальним закладом, доброчесність (Матеї, Цраціун & Поповіц, 2021, с. 4). В процесі навчання також враховуються демократія, рівність, повага до людської гідності, свобода, повага до прав людини, верховенство права – цінності, поширення яких в освітньому середовищі, дозволяє здобувачам освіти закласти основи їх професійної кар'єри й бути конкурентоспроможними на ринку праці, готує їх до життя як активних громадян у демократичних суспільствах, сприяє розвитку особистості, розвиває широку базу знань (Берган, 2021). Також протягом розвитку Болонського процесу та формування ЄПВО до переліку фундаментальних цінностей було додано державну відповідальність за систему вищої освіти, нероздільність викладацької та дослідницької діяльності, мобільність, інклюзію, толерантність (Регейло, 2018, с. 13). При цьому ключова роль у поширенні перерахованих цінностей надається керівникам ЗВО та викладацькому колективу.

З метою запровадження фундаментальних європейських цінностей в навчальний процес Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького й розвитку міжнародної співпраці командою викладачів університету було імплементовано проект Програми Європейського Союзу Еразмус+ на пряму Жан Моне «Strengthening the EU common values through the policy of multilingualism in the education and training of future teachers» (Зміцнення спільних цінностей ЄС через політику мультилінгвальності в освіті та підготовці майбутніх учителів) 101083321 – SEUCV ETT – ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH. Зазначений проект має на меті зміцнення ключових європейських цінностей через вивчення основ європейської політики багатомовності в процесі теоретичної і практичної підготовки здобувачів освіти

рівня «бакалавр» – майбутніх учителів іноземних мов. Імплементация проекту також передбачає опанування здобувачами освіти нових знань про цінності й ідеали об'єднаної Європи, формування відповідних ціннісних орієнтацій і компетентностей, необхідних для створення образу сучасного вчителя іноземних мов – активного члена демократичного суспільства, здатного через викладання іноземної мови «культивувати кращі риси національного характеру громадянина України і європейця водночас» (Бондаренко, 2019, с. 71). Згідно з умовами проекту командою викладачів нашого університету було розроблено однойменний навчальний курс, який включає теоретичну (60 год.) та практичну (60 год.) частини, які складають один цикл, що повторюється три роки поспіль.

Теоретична частина курсу передбачає вивчення спільних цінностей ЄС, а також вивчення особливостей викладання іноземних мов у Європейському Союзі. При цьому здобувачі освіти мають можливість ознайомитися з європейським способом життя, який включає такі цінності, як людська гідність, свобода пересування та особисті свободи, демократія, рівність, верховенство права, права людини. Крім того, в межах курсу студенти-бакалаври вивчають концепцію багатомовності та з'ясовують освітні, політичні, економічні й соціальні питання, пов'язані з нею. На закінчення теоретичної частини курсу студенти мають:

- вміти характеризувати Європейський Союз як спільноту із загальноприйнятими цінностями;
 - усвідомлювати важливість запровадження загальних цінностей ЄС та політики багатомовності в процес викладання іноземних мов;
 - бути обізнаними щодо міжкультурних питань європейської шкільної освіти та способу життя;
 - бути в курсі майбутніх змін в освітній системі України, які відповідають стандартам ЄС.
- В результаті опанування теоретичної частини курсу здобувачі повинні вміти:
- обговорювати та аналізувати спільні цінності ЄС;
 - демонструвати практичні знання політики багатомовності ЄС та теорій і принципів, що лежать в її основі;
 - критично оцінювати власний прогрес (здійснювати рефлексію) в розумінні спільних цінностей ЄС і політики багатомовності.

Практична частина курсу передбачає участь бакалаврів в однотижневому інтенсивному тренінгу «Europe-oriented Ukrainian Foreign Language Teacher» (30 год.), проходження ними педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти, що включає розробку портфоліо майбутнього вчителя іноземних мов «How I promote the EU common values through my teaching», а також участь у Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Зміцнення європейських цінностей через навчання та викладання» та панельній дискусії «Чи готова українська освіта до інтеграції в європейський освітній простір?».

Проміжний аналіз результатів навчання здобувачів освіти, учасників проекту, за теоретичним курсом дозволяє стверджувати, що здобувачі активно демонструють свою зацікавленість у навчальному контенті модуля та виявляють бажання популяризувати європейські цінності в системі української освіти в процесі здійснення своєї майбутньої професійної діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок цього питання. Поступова інтеграція української освіти в Європейський світовий простір, активна популяризація базових цінностей Європейського Союзу сприяє створенню єдиного Європейського простору вищої освіти, що крок за кроком наближує Україну до повноправного членства в Європейському Союзі. Досвід Мелітопольського

державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького доводить ефективність імплементації проєктів ERASMUS+, які націлені на гармонійну підготовку конкурентноспроможного фахівця, професійна підготовка якого відповідає європейським освітнім стандартам. Така робота з імплементації європейських цінностей в систему української вищої освіти посилює міжнародне співробітництво університетів, як осередків освіти та науки; забезпечує дотримання принципів демократії й незалежності закладів вищої освіти; підсилює роль академічної мобільності, як здобувачів вищої освіти, так й професорсько-викладацького складу. Систематична популяризація європейських стандартів освіти та імплементація європейських цінностей у навчальний процес університетів поступово усуває бар'єри, які виникають на шляху інтеграції України в європейський світовий простір.

Фінансування дослідження. Проєкт «Strengthening the EU common values through the policy of multilingualism in the education and training of future teachers» фінансується Європейським Союзом. Проте, висловлені погляди та думки належать лише авторам і не обов'язково відображають погляди Європейського Союзу чи Європейського виконавчого агентства з освіти та культури (EACEA). Ні Європейський Союз, ні орган, що надає гранти, не можуть нести за них відповідальність.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрущенко Т. В. Ціннісна палітра європейського простору освіти (український вимір). *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2016. Вип. 4. С. 107-113.
- Бондаренко Н. В. Цінності об'єднаної Європи та їх формування в Українській новій школі. *Science progress in European countries: new concepts and modern solutions : papers of the 8th International Scientific Conference, July 12, 2019. Stuttgart, Germany. Ed. by L. Siebenberg. Stuttgart : ORT Publishing, 2019. P. 62–74.*
- Онуфрієнко Н. О. Європейські цінності у професійній підготовці вчителів історії (кінець XX – початок XXI ст.). *Культура народів Причорномор'я*. 2007. № 104. С. 134-137.
- Регейло І. Фундаментальні цінності європейського простору вищої освіти (2010-2018 рр.): пріоритетні орієнтири діяльності науково-педагогічних працівників. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. Вип. 4. С. 7-17.
- Asderaki F., Sideri O. Teaching EU Values in Schools through European programs during COVID-19 pandemic. The “Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture” Program. *HAPSc Policy Briefs Series*. 2020. Vol. 1(1). P. 259–270.
- Bergan S. Future Challenges for the European Higher Education Area. *University World News. The Global Window on Higher Education*. 2021. Vol. 23. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=202111301431115> (Last assessed: 10.09.2023).
- Matei L., Craciun D., Popovici M. A study on the relationship between the Fundamental Values of Higher Education and Quality Assurance. Council of Europe. 2021. URL: https://www.academia.edu/74300997/A_study_on_the_relationship_between_the_Fundamental_Values_of_Higher_Education_and_Quality_Assurance (Last assessed: 10.09.2023).

8. Naval C., Ugarte C. Europe as an Educational Framework: Cultures, Values and Dialogues. *Journal of Social Science Education*. 2007. Vol. 6 (1). P. 1-3.

REFERENCES

1. Andrushchenko, T. (2016). Tsinnisna palitra yevropeiskoho prostoru osvity (ukrainskyi vymir) [Value palette of European space education (Ukrainian dimension)]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 12: Psykholohichni nauky – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. Series 12: Psychological Sciences*, 4, 107-113 [in Ukrainian].

2. Bondarenko, N. (2019). Tsinnosti obiednanoi Yevropy ta yikh formuvannia v Ukrainskii novii shkoli. [Values of the united Europe and their formation in the Ukrainian new school]. *Science progress in European countries: new concepts and modern solutions : papers of the 8th International Scientific Conference*. July 12, 2019, Stuttgart, Germany. Ed. by L. Siebenberg. Stuttgart: ORT Publishing, 62-74 [in Ukrainian].

3. Onufriienko, N. (2007). Yevropeiski tsinnosti u profesiinii pidhotovtsi vchyteliv istorii (kinets XX – pochatok XXI st.) [European values in the professional training of history teachers (end of the 20th – beginning of the 21st century)]. *Kultura narodov Prychernomoria – Culture of the peoples of the Black Sea region*, 104, 134-137 [in Ukrainian].

4. Reheilo, I. (2018). Fundamentalni tsinnosti yevropeiskoho prostoru vyshchoi osvity (2010-2018 rr.): priorytetni oriientyri diialnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Fundamental values of the European Higher Education Area (2010-2018): priority orientations of the academic staff activities]. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka – Pedagogical Process: theory and practice*, 4, 7-17 [in Ukrainian].

5. Asderaki, F., & Sideri, O. (2020). Teaching EU Values in Schools through European programs during COVID-19 pandemic. The “Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture” Program. *HAPSc Policy Briefs Series*, 1(1), 259–270

6. Bergan, S. (2021). Future Challenges for the European Higher Education Area. *University World News. The Global Window on Higher Education*. Vol. 23. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=202111301431115>

7. Matei, L., Craciun, D., & Popovici, M. (2021). *A study on the relationship between the Fundamental Values of Higher Education and Quality Assurance*. Council of Europe. URL: https://www.academia.edu/74300997/A_study_on_the_relationship_between_the_Fundamental_Values_of_Higher_Education_and_Quality_Assurance

8. Naval, C., & Ugarte, C. (2007). Europe as an Educational Framework: Cultures, Values and Dialogues. *Journal of Social Science Education*, 6 (1), 1-3

ДУДНИК Надія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, 82100, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7879-8206>

РУПНЯК Наталія – магістр спеціальності «Дошкільна освіта», Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, 82100, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1228-3632>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.3>

Бібліографічний опис статті: Дудник, Н., Рупняк, Н. (2023). Особливості розвитку сенсорики дошкільників за системою М. Монтессорі. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 17(49), 20–27, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.3>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЕНСОРИКИ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗА СИСТЕМОЮ М. МОНТЕССОРИ

Анотація. У статті розкривається сутність понять, які характеризують педагогічну систему відомої педагогині Марії Монтессорі в процесі організації освітньої діяльності з дітьми дошкільного віку. Проаналізовано наукову та методичну літературу щодо проблем сенсорного розвитку дитини, важливості створення спеціального дидактичного середовища. Проведено аналіз основних завдань педагогів у роботі з дошкільниками. Визначено відповідно до вимог Базової програми розвитку дитини дошкільного віку важливі освітні проблеми. У дослідженні увага сконцентрована на вивченні та практичному застосуванні кращого досвіду зарубіжних та вітчизняних дослідників. Для обговорення подано використання дидактичних вправ з гудзиками, які розроблені за методикою М. Монтессорі. Звернено увагу на дискусійні моменти у способах виховання такої якості характеру як самостійність. Характеризуються основні прийоми, методи організації діяльності з сенсорним матеріалом, який вчить диференціювати розмір, колір, структуру, кількість, сприяє заохоченню до творчих завдань. У дослідженні вправи рекомендуються для індивідуальної та групової роботи з дітьми та батьками. Сенсорні ігри та творчі завдання з дидактичним матеріалом у відповідності з правилами діяльності з вихованцями, коли ініціатива для творчості і можливості самостійного мислення не мають змагальності володіють розвивальною функцією. Автори статті піднімають питання підготовки педагогів та батьків у процесі організації продуктивної освітньої взаємодії, узагальнення знань дітей. Підсумовано основні дидактичні прийоми результативного використання доступного дидактичного матеріалу, який використано за системою сенсорних вправ. Технологія М. Монтессорі подана за змістом та функціональністю як доступна для широкого використання, що робить її популярною для широкого використання в умовах ЗДО й у домашньому навчанні. У статті подано перспективу подальшої популяризації ідей даної педагогічної системи в освітній практиці для задоволення соціальних запитів батьків вихованців у якісній організації процесу розумового розвитку дитини з урахуванням новітніх знань з психології, педагогіки, фізіології. Визначено шляхи саморозвитку педагогів та батьків вихованців в процесі оволодіння методикою використання педагогічної технології М. Монтессорі.

Ключові слова: сенсорний розвиток, самостійність, педагогіка М. Монтессорі, спеціальний дидактичний матеріал, розвивальні вправи.

DUDNYK Nadiya – Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko str., Drohobych, Lviv region, 82100, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7879-8206>

RUPNYAK Nataliya – Master's degree in Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko str., Drohobych, Lviv region, 82100, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1228-3632>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.3>

To cite this article: Dudnyk, N., Rupnyak, N. (2023). Osoblyvosti rozvytku sensoryky doshkilnykiv za systemoiu M. Montessori [Features of the development of the sensory of preschoolers according to the M. Montessori system]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, 17(49), 20–27, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.3>

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE SENSORY OF PRESCHOOLERS ACCORDING TO THE M. MONTESSORI SYSTEM

Summary. *The article reveals the essence of concepts that characterize the pedagogical system of the famous pedagogue Maria Montessori in the process of organizing educational activities with preschool children. The scientific and methodical literature on the problems of sensory development of the child, the importance of creating a special didactic environment was analyzed. An analysis of the main tasks of pedagogues in working with preschoolers was carried out. Important educational problems have been identified in accordance with the requirements of the Basic Program for the Development of Preschool Children. In the study, attention is focused on the study and practical application of the best experience of foreign and domestic researchers. For discussion, the use of didactic exercises with buttons developed according to M. Montessori's method is presented. Attention is drawn to debatable points in ways of educating such a quality of character as independence. The main techniques, methods of organizing activities with sensory material are characterized, which teaches to differentiate size, color, structure, quantity, promotes encouragement to creative tasks. In the study, exercises are recommended for individual and group work with children and parents. Sensory games and creative tasks with didactic material in accordance with the rules of activity with pupils, when the initiative for creativity and the possibility of independent thinking are not competitive, have a developmental function. The authors of the article raise the issue of training pedagogues and parents in the process of organizing productive educational interaction, generalization of children's knowledge. The main didactic techniques of effective use of the available didactic material, which was used according to the system of sensory exercises, are summarized. M. Montessori's technology is presented in terms of content and functionality as accessible for wide use, which makes it popular for wide use in the conditions of IPE and home education. The article presents the prospect of further popularization of the ideas of this pedagogical system in educational practice to meet the social demands of parents of pupils in the qualitative organization of the process of mental development of the child, taking into account the latest knowledge in psychology, pedagogy, and physiology. The ways of self-development of pedagogues and parents of pupils in the process of mastering the method of using the pedagogical technology of M. Montessori have been determined.*

Key words: *sensory development, independence, pedagogy of M. Montessori, special didactic material, developmental exercises.*

Вступ. Процес організації освітнього простору, застосування інноваційних методик відповідно до вимог Базового компоненту дошкільної освіти ставить перед науковцями та педагогами практиками завдання, які потребують теоретичної та методичної підготовки. Пріоритетними залишаються потреби розробки освітніх стратегій, де домінують ідеї гуманізму з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб розвитку дитини. Науковці та практики експериментують, діляться відкриттями, розробляють стратегії, відчуваючи потреби часу, задовольняють вимоги суспільства у наданні освітніх послуг дітям з дошкільного віку. Тенденції розвитку дошкільної освіти передбачають орієнтованість на особистість дитини, її індивідуальні потреби в розвитку розумових, культурних,

соціальних, валеологічних компетенцій з метою набуття досвіду для повноцінного особистісного зростання.

Варіативність змісту, форм здобуття повної загальної освіти в Україні дають змогу батькам вихованців як замовникам освітніх послуг обирати заклади для виховання та навчання своїх дітей. Сучасні ЗДО пропонують організацію освітнього процесу з використанням типових, парціальних, авторських, регіональних програм, які мають певні переваги в напрямках розвитку, організації освітнього простору, способах навчання, методах виховання, поглибленому вивченні іноземних мов, застосування інформаційних технологій тощо. Не зважаючи на кризові умови розвитку сучасного українського суспільства, освіта продовжує прогресивні зміни:

вдосконалюють типові та розробляються нові освітні програми, відбувається цифровізація професійної компетенції педагогів, відкриваються сімейні, приватні, компенсуючого типу заклади дошкільної освіти, альтернативні заклади, які надають освітні послуги дітям раннього та дошкільного віку.

Широка мережа дошкільних установ різного типу на пряму вимагає від педагогів глибоких знань з кращими здобутками європейських педагогів. Однією з найефективніших педагогічних систем, яка має популярність на всіх континентах в дошкільній освіті економічно розвинених країн світу є педагогіка Марії Монтесорі. Цю авторську програму та методику організації діяльності застосовують для виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з метою створення природних умов для соціалізації, створення розвивального середовища індивідуального розумового розвитку, здобуття знань та умінь дитини за її схильностями та задатками.

Сучасні освітні заклади, які працюють за системою М. Монтесорі зберігають основні принципи організації освітнього процесу, доповнюються новими інформаційними й технологічними засобами. Щороку проводиться Всесвітній Конгрес монетссорі-педагогів, де науковці та практики обмінюються напрацюваннями, вирішують актуальні питання освіти дітей.

Аналіз останніх досліджень. Методологічне, матеріальне, методичне забезпечення дошкільної освіти як першої освітньої ланки нашої держави ставить перед суспільством важливі завдання, які можливо вирішити з використанням сучасних педагогічних технологій. Вивченню теоретико-методологічних основ застосування інноватики в українській освіті присвячено наукові дослідження (І. Дичківська (2004), О. Кононко (2010), К. Крутій (2008), Т. Поніманська (2008), М. Чепіль (2017), С. Якименко (2015) та ін.). В українській освіті впровадженням ідей педагогіки М. Монтесорі займаються науковці та педагоги-практики, зокрема, В. Бондар (2009), І. Дичківська, Т. Поніманська (2009), О. Надворна (2014), О. Немирова (2014), Т. Михальчук (2007), Н. Прибильська (2011), М. Чепіль (2017), С. Якименко (2015) та ін. У співпраці педагоги удосконалюють організацію освітньої діяльності ЗДО у формуванні дитячих компетентностей з вимог Базового компоненту дошкільної освіти (2021), згідно методичних рекомендацій та ідей відомої

педагогині, де індивідуальний підхід, саморозвиток дитини є в пріоритеті.

Метою статті є аналіз теоретичний та практичних напрацювань педагогів-новаторів у застосуванні ідей педагогіки М. Монтесорі в сучасних ЗДО України.

Виклад основного матеріалу. Сучасна дитина дошкільного віку – нова особистість, на формування якої безпосередньо та опосередковано впливають соціальні, природні, екологічні, інформаційні, технологічні умови, в яких розвивається суспільство. До визначальних належить і кризові умови існування нашої держави, де емоційно нестабільний стан дорослих, економічна невизначеність навіюють тривожність. Діти відчувають переживання, споглядають трагічні події з екранів телевізорів, Інтернет-ресурсів, стикаються з загрозами життя й здоров'я, зазнали змін і способи проведення дозвілля. Діти освоїли зміст понять «бомбосховище», «сирена тривоги», «правило двох стін», «тривожна валізка» тощо. Виникає необхідність педагогам та батькам переглянути способи освітнього та соціального розвитку дитини, ознайомитися з кращим досвідом світової практики у створенні предметного середовища, в якому дитина зможе емоційно стабільно розвиватися, а соціальні чинники набудуть опосередкованої дії, не домінуючи над мисленням та увагою малюка. Вважаємо цінною та корисною для сучасних дошкільників систему М. Монтесорі, яка створена для роботи з ідтьми дошкільного та молодшого шкільного віку і володіє діяльнісними способами організації дитячого розвитку з урахуванням індивідуальних можливостей, задіює сенсоріку, задовольняє пізнавальний інтерес і має емоційно терапевтичний результат як для дітей, так і дорослих.

Українські науковці та практики в силу вимог часу модернізують дошкільну педагогіку і застосовують системні й локальні (на рівні здобуття певних знань чи розвитку вмінь) новації, розглядають кращий досвід зарубіжних та вітчизняних педагогів. Нові освітні програми дають малюкам економічну грамотність («Афлатон»), конструктивне й комунікативне мислення («ЛЕГО-конструювання»), технологічну компетенцію («Медіаосвіта для дошкільнят») та ін. Звертаємо увагу на одну з найуспішніших у світовій практиці систему освіти відомої італійської вченої, медика, психолога, педагогині Марії Монтесорі. Важливими для освоєння і використання вважаємо

ідеї, які стосуються сенсорного розвитку дитини. Авторський дидактичний матеріал, спеціально організоване розвивальне середовище створюють можливості для дитини пізнання світу у власному темпі за всіма лініями сенсорного сприймання (баричному, тактильному, слуховому, зоровому, смаковому) дають змогу дитині отримувати знання про світ в період найбільш сприятливий (сензитивний).

Педагогам, які осучаснюють дидактичний матеріал, способи організації освітнього простору для дошкільників необхідно враховувати як умови сучасного емоційно нестабільного буття соціуму, так і особливості розвитку дитячого світосприймання, де сенсорні відчуття відіграють ключову роль. «Пізнання за допомогою споглядання та відчуттів, експериментування та конструювання займають особливо важливе значення у дошкільному дитинстві, оскільки цей період є активним у формуванні знань та уявлень про світ» (Крутій, 2008, с. 12). Тому, сенсорне виховання виокремлює завдання для педагогів у організації діяльності дошкільників у методичних способах для самостійних досліджень світу дитиною, адже «цілеспрямований вплив на людину з метою формування її чуттєвого пізнання навколишнього світу» становить завдання, які однією з перших розробила М. Монтессорі, створивши авторські дидактичні матеріали (Поніманська, 2008, с. 91).

М. Монтессорі підкреслює особистісну цінність дитинства: «Дитина – теж людина. Їй потрібні меблі, посуд, засоби догляду та праці, але не іграшкові (з ними можна лише бавитись), а справжні, тільки пропорційні її можливостям. У такому середовищі можна не тільки бути схожим на дорослого, а й жити, дорослішати. Щастя від досягнення цілей – ось мета дитини» (Дичківська & Поніманська, 2009, с. 76). Великого значення набуває сенсорного виховання як базове у сприйманні і прийнятті світу. Вчена пояснює, що відчуття є початковим джерелом усіх знань людини про світ і про себе у ньому. Сенсорне виховання як цілеспрямований вплив на людину з метою формування її чуттєвого пізнання навколишнього світу і себе в ньому, тому є невід'ємною ланкою в системі розумового розвитку особистості.

М. Монтессорі пропонує з повагою ставитися до способу освоєння сенсорного досвіду малюком, враховувати індивідуальну чутливість у сприйнятливості, надавати довільно

час у дослідженнях, не прискіплюючи дитину, створити умови для вибору за інтересом засобів навчання. У методиці організації діяльності педагог не домінує над процесом пізнання дитини, але пропонує так звану схему, алгоритм дій з певним предметом («номенклатурний урок») (Чепіль, Дудник, 2017, с. 86) у окремих зонах розвитку, яких є п'ять (сенсорна, практичного життя, математична, мовленнєва, космічна). Вчена писала, що дитина як індивід у закономірності природного онтогенезу повинна мати вільний вибір, час і спосіб дослідження світу навколо, щоб «розвивати творчі сили організму» (Прибульська, 2011, с. 23). Педагог, не прискіпує, не ініціює діяльність дитини, а повинен акумулювати її психічну енергію. «Він є астрономом, що нерухомо сидить біля телескопа» (Чепіль & Дудник, 2017, с. 81), спостерігаючи за дитячою дослідницькою діяльністю.

В педагогіку М. Монтессорі ввела поняття «сензитивних періодів» (Монтессорі, 2022, с. 15), (найсприятливіших у способах засвоєння інформації, активних у мисленні). Наприклад, період мовленнєвого розвитку з 2,5 до 6 років передбачає створення умов для навчання читанню через письмо, заохоченню до розвитку зв'язного мовлення з опором на предметний дидактичний матеріал. Сензитивні періоди універсальні і мають фази активності у процесі розвитку всіх дітей дошкільного віку, незалежно від раси, національності, соціального походження, геополітичних і культурних відмінностей тощо.

Поняття «всотуючий розум», є авторським і трактується як особлива здатність дитини пізнавати світ і поглинати інформацію про об'єкти, їх властивості цілісно, не диференціюючи на «добрі» і «погані» (Дичківська, 2009, с. 36). Педагогиня зазначала, що функціонування цієї здатності обмежене в часі дошкільного дитинства і відбувається на рівні підсвідомості, тому закарбовується у пам'яті та відчуттях як знання про навколишній світ. Тому, дорослі повинні облаштувати середовище, в якому вона могла б знайти все необхідне й корисне для свого розвитку, отримати різноманітні сенсорні (чуттєві) враження, сприймаючи мовні означення, пояснення через літературно грамотні форми, отримуючи соціально прийнятні способи емоційного реагування на проблемні ситуації. М. Монтессорі мислення дитини порівнює з губкою, що вбирає воду: «Так як і губка вбирає будь-яку воду – чисту чи брудну, прозору чи каламутну

або підфарбовану, – дитячий розум абсорбує образи зовнішнього світу, не підрозділяючи їх на «корисні» і «марні» (Чепіль, Дудник, 2017, с. 33).

У сучасних ЗДО як сто років тому в Монтесорі-школах використовується зручне і практичне для дитячої життєдіяльності обладнання меблів, засоби під зріст дитини для приготування страв, самообслуговування, догляду за живим куточком, щоб малеча організувала побут без допомоги дорослих, на рівних правах. У всіх дітей є особиста шапка для зберігання одягу, яка не має закритих дверей. Виховне завдання педагога не у прямих настановах підтримувати порядок речей, а у вичікуванні та спостереженні за діяльністю дитини, якій доречно залишати речі на визначених місцях і в стані придатному для наступного використання, бо це зручно, щоб не просити допомоги у старших, а самому обирати і організувати свою діяльність. Зберігається один з принципів розвитку дитини – «допоможи мені зробити все самостійно» (за М. Монтесорі).

Різновікові групи дітей є також однією з умов діяльності у системі монтесорі-педагогіки. Молодші залюбки наслідують діяльність старших, а старші вчать пояснювати, передавати свої знання словесно, методично у діях. Діти середнього віку мають змогу експериментувати, бо знань і вмінь досить, а активність до самостійної діяльності у чотири – п'ять років є найвищою. Відсутність групових занять сприяє саморозвитку дитини, а відсутність порівняння, змагальності створює позитивні міжособистісні взаємини. Самостійність формується у організації діяльності дітей в умовах ЗДО, які працюють за системою М. Монтесорі і у процесі вибору діяльності дитиною. Після презентації нової теми на заняття, яке проходить у формі мінілекції з дітьми у спільному колі-еліпсі, вихователь запалює свічку і вмикає спокійну музику, діти думають яку зону оберуть для діяльності, які дидактичні матеріали потрібні (Немирова, 2014, с. 21). Така система самоорганізації розумового розвитку, набуття навичок і вибір діяльності формує самостійність, мотивує до цілеспрямованої діяльності, яка опирається на внутрішні мотиви дій. Дидактичних матеріалів у групі по одному екземпляру, що також має сенс, бо виховує таку якість як терпеливість, вміння почекати, керувати власними емоціями, приймати темп діяльності інших, розуміти, що кожен має свій темп діяльності,

спосіб організації мислення тощо (Надворна, 2014, с. 17). Самостійність у заняттях надається як у виборі дидактичного матеріалу, так і в часі, оскільки цього вимагає психічна упорядкованість, що розвивається в дитини.

Вимоги до педагога, який має створити таке розвивальне середовище, щоб кожна дитина, потрапивши до нього, поступово звільнялася від опіки дорослого та починала діяти самостійно, здобувала знання та виробляла вміння використовуючи автодидактичний (самонавчальний) матеріал. М. Монтесорі пропонувала так організувати виховний процес, щоб сприяти не тільки інтелектуальному, але й психофізичному, моральному розвитку дитини. Особливостями Монтесорі-матеріалу є те, що він «являє собою абстрагуванням (виокремленням однієї властивості – колір, форма, величина, смак, звук, частина) у предметах і розроблений педагогом відповідно до модальностей почуттів» (Горюнова, 2007, с. 15). Цінність дидактичного матеріалу у його самонавчальності, він створений на концепції активної особистості, яка розмірковує і спілкується, розвиває себе через вільну діяльність. Працюючи з Монтесорі-матеріалами, діти мають змогу самостійно визначати помилки, усувати їх, відновлюючи порушений порядок (Бондар, Ільченко, 2009, с. 81). Час занять дитини з матеріалами не обмежується, а кількість вправ визначає вихованець.

Головним завданням виховання Монтесорі вважала створення такого оточення, яке б давало їм тільки «поживу», потрібну для самовиховання, а не диктувало правила ініційовані дорослими. Ключем до відкриття дитині шляху до свободи М. Монтесорі вважала розвиток інтелекту (Монтесорі, 2022, с. 20). У природі все гармонійно, пізнаючи її закони, порядок, послідовність, дитина формує потребу бути разом з природою впорядкованою, виробляти систему співжиття з собі подібними та природою загалом. М. Монтесорі порівнює діяльність педагога та дорослого у роботі з дошкільником з напруженою працею астронома, що нерухомо сидить біля телескопа: спостерігає, аналізує, робить висновки, зводить до мінімуму втручання у поступ дитячого саморозвитку.

Досліджуючи ознайомлення педагогів та батьків вихованців ЗДО з необхідністю використання кращого педагогічного досвіду, зокрема, з системою М. Монтесорі у виробленні навичок самостійності для підготовки до навчання в НУШ, ми провели опитування

батьків та педагогів в ЗДО «Ангелятко», «Казка», «Калинонька» м. Дрогобича Львівської області щодо знань про систему саморозвитку М. Монтесорі. Запропоновано оцінити вплив дорослих на процес організації розвивального середовища, де самостійність та набуття дітьми досвіду за допомогою сенсорики є визначальними:

– як звичайно займається дитина вдома (самостійно, звертається до дорослого по допомогу, коли звертається: зразу чи після самостійних спроб, чекає на допомогу батьків);

– як поводить себе дитина, коли в неї щось не виходить (продовжує самостійні пошуки, звертається за допомогою, залишає роботу і переключається на інше);

– як реагують батьки на прохання дитини допомогти їй (вирішують завдання разом, але ініціатива залишається за дитиною; підказують вихід з утруднення; відмовляють у допомозі);

– чи наповнене дитяче середовище розвивальними сенсорними дидактичними матеріалами (баричними, тактильними, смаковими тощо).

Аналіз відповідей батьків показав, що більшість батьків практично не надають дітям можливості вправлятися в самостійній поведінці, аргументуючи це часто недостатністю вільного часу чи відсутністю єдності вимог у всіх дорослих членів сім'ї. Також бракувало розуміння батьками функціональності для розвитку дитини сенсорних матеріалів. Проведенні нами опитування засвідчили, що батьки прагнуть більш тісної взаємодії з закладом дошкільної освіти. Вважаємо доцільним презентувати переваги технології М. Монтесорі, в процесі якої ознайомити з її основними принципами: сприяння природному розвитку дитини у певному темпі та ритмі дій; перебування та взаємодія у підготовленому предметному середовищі; свобода вибору та правила співіснування в сталому оточенні; індивідуальна пізнавальна активність у здобутті знань; розвиток сенсорного сприймання у освітньому процесі.

У практичному занятті з батьками та вихователями «Дидактичні Монтесорі-матеріали у розвитку самостійного мислення» варто використали добірку вправ з книги Сільві д'Есклеб, Ноємі д'Есклеб «Монтесорі. 150 занять із малюком удома» (2022). Зокрема, цікавими є вправи з кольоровими різнофактурними гудзиками. Цей матеріал є в кожного,

він привабливий за сенсорними відчуттями, дає простір для творчих вправ. Крім того, це справжній тренажер у виробленні самостійного мислення, він задіює сенсорні відчуття, спонукає до творчості, моделювання, самостійної діяльності, розвиває кмітливість, позитивно впливає на емоційний стан дітей та й усіх учасників вправ.

Пропонуємо розроблені сенсорні вправи з гудзиками. «Попелюшка»: сортування гудзиків – за кольором, формою, кількістю отворів (розвивається уважність, окомір, диференціюємо і називаємо кольори, відтінки). «Стежинка»: викладання гудзиків за розміром: від меншого до більшого і навпаки (самостійне логіко-математичне мислення, порівняння). «Вежа». Просимо викласти вежу якомога вищу (розвивається окомір, координація рухів, увага, терпеливість). «Колесо»: прокочуємо по поверхні вказівним пальцем гудзик великого розміру, поставленого «на ребро» (дрібна моторика, координація рухів). «Гудзиковий диктант»: за певною послідовністю під диктовку ведучого виконується завдання: великий чорний, два зелених, три білих з чотирма отворами, один синій, два чорних (уважність, сенсорика, дрібна моторика). «Гудзиковий візерунок»: викладання за заданою кольоровою схемою гудзиків (уважність, аналіз, вміння зіставляти зображення і предмети) та ін.

Висновки. Відповідно до технології М. Монтесорі педагогічна організація процесу взаємодії дошкільників на основі сенсорних вправ сприяє самостійності під час освітньої діяльності. Цикл вправ з гудзиками показує, що для розвитку сенсорики та виховання самостійності необхідно створювати спеціальне розвивальне середовище, а гру використовувати як один із кращих засобів діяльності дитини у процесі розвитку. Для цього не обов'язково мати усі класичні дидактичні матеріали за системою М. Монтесорі, а можна раціонально відповідно даної технології використовувати підручний розвивальний матеріал. Тому, педагоги та батьки повинні активно цікавитися кращим досвідом відомих педагогів, знати умови та способи створення середовища, в якому дитина могла б знайти все корисне та необхідне для свого розвитку, для вправління органів чуття у дослідженні світу, сформувані мисленнєві процеси, зрозуміти соціально прийнятні способи емоційного реагування, раціональної діяльності з предметами, думати і творчо мислити.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, нова редакція. 2021 https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Бондар В.І., Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі: навч. посіб. Полтава: РВВ ПДАА, 2009. 252 с.
3. Горюнова В. Вісник Монтессорі. Ювілейний випуск. Упор. Михальчук Т.П., Прибильська Н.В. Київ: [б.в.] 2007. 169 с.
4. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: наук.-метод. посібник Київ: Академвидав, 2004. 340 с.
5. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. Марія Монтессорі: теорія і технологія: навч. метод. посібник. Київ: Слово, 2009. 304 с.
6. Дудник Н., Карпенко О., Свйонтик О. Сучасні технології дошкільного виховання. Навч. пос. Київ. В-во «Слово», 2023. 280 с.
7. Кононко О. Плекаємо в малечі почуття самовартісності: навч.-метод. посіб. Харків: Ранок, 2010. 208 с.
8. Крутій К.Л. Предметно-розвивальне середовище як чинник супроводу діяльності дітей. *Дошкільна освіта*. 2008. № 2(20). С. 9–20.
9. Монтессорі. 150 занять із малюком удома. 0–4 роки. За ред. Сільві д'Есклеб, Ноємі д'Есклеб; пер. із фр. М. Абрамової; 3-тє вид. Київ: Форс Україна, 2022. 192 с.
10. Надворна О. Розвиток мовлення в системі Монтессорі. *Дошкільне виховання* 2014. № 8. С. 16–19.
11. Немирова О. Уроки співжиття. Соціалізація дітей в монтессорі-групах. *Дошкільне виховання* 2014. № 8. С. 20–23.
12. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2008. 456 с.
13. Прибильська Н. Організація роботи педагога за методом спостереження у педагогічній системі Марії Монтессорі. *Вихователь-методист в дошкільному навчальному закладі*. 2011. № 8. С. 21–25.
14. Чепіль М., Дудник Н. Педагогіка Марії Монтессорі: навч. посіб. Київ : Видавничий дім Слово, 2017. 248 с.
15. Якименко С.І., Міленіна Г.С. Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтессорі : порівняльний аналіз: монографія. Київ: Видавничий дім Слово, 2015. 296 с.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini, nova redaktsiia [Basic component of preschool education in Ukraine, new edition]. 2021 https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
2. Bondar, V., & Ilchenko, A. (2009). *Psykhologo-pedahohichni osnovy rozvytku ditei v systemi M. Montessori: navch. posib.* [Psychological and pedagogical foundations of children's development in the M. Montessori system: teach. Manual]. Poltava: RVV PDAA, 252 p. [in Ukrainian].
3. Horiunova, V. (ed.) (2007). *Visnyk Montessori. Yuvileinyi vypusk* [Herald of Montessori. Anniversary issue]. Kyiv: [b.v.], 169 p. [in Ukrainian].
4. Dychkivska, I. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: nauk.-metod. Posibnyk* [Innovative pedagogical technologies: science and method. manual]. Kyiv: Akademvydav, 340 p. [in Ukrainian].
5. Dychkivska, I., & Ponimanska, T. (2009). *Mariia Montessori: teoriia i tekhnolohiia: navch. metod. posibnyk* [Maria Montessori: theory and technology: teaching. method. Manual]. Kyiv: Slovo, 304 p. [in Ukrainian].
6. Dudnyk, N., Karpenko, O., & Sviontyk, O. (2023). *Suchasni tekhnolohii doshkilnoho vykhovannia. navch. pos.* [Modern technologies of preschool education. ed. manual]. Kyiv: Slovo, 280 p. [in Ukrainian].
7. Kononko, O. (2010). *Plekaemo v malechi pochuttia samovartisnosti: navch.-metod. posib.* [Nurturing a sense of self-worth in children: ed. method. manual]. Kharkiv: Ranok, 208 p. [in Ukrainian].
8. Krutii, K. (2008). *Predmetno-rozvyvalne seredovyshche yak chynnyk suprovodu diialnosti ditei* [Subject-developmental environment as a factor supporting children's activities]. *Doshkilna osvita – Preschool education*, 2(20), 9–20. [in Ukrainian].
9. d'Escleeb, S., & d'Escleeb, N. (ed.) (2022). *Montessori. 150 zaniat iz maliukom udoma. 0–4 roky* [Montessori. 150 classes with the baby at home. 0–4 years]. Under the; trans. from Fr. M. Abramova; 3rd edition. Kyiv: Force Ukraine, 192 p. [in Ukrainian].
10. Nadvorna, O. (2014). *Rozvytok movlennia v systemi Montessori.* [Development of speech in the Montessori system]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 8, 16–19. [in Ukrainian].
11. Nemyrova, O. (2014). *Uroky spivzhyttia. Sotsializatsiia ditei v montessori-hrupakh* [Lessons of coexistence. Socialization of children in Montessori groups]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 8, 20–23. [in Ukrainian].
12. Ponimanska, T. (2008). *Doshkilna pedahohika: navcha. posib.* [Preschool pedagogy: teach. manual]. Kyiv: Akademvydav, 456 p. [in Ukrainian].
13. Prybyska, N. (2011). *Orhanizatsiia roboty pedahoha za metodom sposterezhennia u pedahohichnii systemi Marii Montessori.* [Organization of a pedagogue's work using the method of observation in Maria Montessori's

pedagogical system]. *Vykhovatel-metodyst v doshkilnomu navchalnomu zakladi –Methodist educator in a preschool educational institution*, 8, 21–25. [in Ukrainian].

14. Chepil, M., & Dudnyk, N. (2017). *Pedahohika Marii Montessori: navch. posib.* [Pedagogy of Maria Montessori: teach. manual]. Kyiv: Vydavnychuj Dim Slovo, 248 p. [in Ukrainian].

15. Yakymenko, S., & Milenina G. (2015). *Pedahohichni idei Sofii Rusovoi ta Marii Montessori : porivnialnyi analiz: monohrafiia* [Pedagogical ideas of Sofia Rusova and Maria Montessori: comparative analysis: monograph]. Kyiv: Vyd. Dim Slovo, 296 p. [in Ukrainian].

УДК 378.091.26:37.042](045)

LAVRYSH Yuliana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of English for Engineering, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, 37, Beresteyskiy ave., Kyiv, 03056, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7713-120X>

Scopus Author ID: 57215578367

LYTOVCHENKO Iryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of English for Engineering, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, 37, Beresteyskiy ave., Kyiv, 03056, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8578-3985>

Scopus Author ID: 57224650022

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.4>

To cite this article: Lavrysh, Yu., Lytovchenko, I. (2023). Exploring universal design for learning-based formative assessment strategies in “English for Specific Purposes” course at university. *Human Studies. Series of Pedagogy*, 17(49), 28–34, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.4>

EXPLORING UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING-BASED FORMATIVE ASSESSMENT STRATEGIES IN “ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES” COURSE AT UNIVERSITY

Summary. *This article explores the challenges of traditional assessment methods in higher education, particularly in the context of English for Specific Purposes (ESP) courses. It highlights the limitations of standardized assessments that are often ill-suited to capture the diverse needs and abilities of today's learners. The Universal Design for Learning (UDL) framework is introduced as a powerful pedagogical approach that promotes inclusive education. UDL-based assessment strategies are discussed as transformative solutions to address the construct-irrelevant barriers in ESP courses, especially in reading and listening comprehension. The article emphasizes the importance of understanding the cognitive processes underlying comprehension and information processing. The article suggests a comprehensive and universal assessment strategy that includes the analysis of construct-irrelevant factors, the utilization of diverse assessment formats, and the design of assignments that evaluate a range of comprehension strategies. Practical examples, including the Directed Reading-Thinking Activity (DRTA), Gist Statements, and Open Mind Diagram, are provided to demonstrate how UDL principles can be applied effectively in ESP courses. By embracing UDL-based assessment strategies, educators can create a more inclusive and equitable learning environment that accommodates the cognitive diversity and abilities of all students. This approach not only improves assessment accuracy but also empowers learners to better demonstrate their true understanding of course materials. Ultimately, the article underscores the importance of evolving assessment practices to align with modern educational goals and foster meaningful learning experiences for diverse student populations.*

Key words: *UDL, inclusivity, comprehension, learning barrier, construct relevance.*

ЛАВРИШ Юліана – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови технічного спрямування, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», просп. Берестейський, 37, Київ, 03056, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7713-120X>

Scopus Author ID: 57215578367

ЛИТОВЧЕНКО Ірина – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови технічного спрямування, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», просп. Берестейський, 37, Київ, 03056, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8578-3985>

Scopus Author ID: 57224650022

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.4>

Бібліографічний опис статті: Лавриш, Ю., Литовченко, І. (2023). Дослідження стратегій формативного оцінювання, заснованих на універсальному дизайні навчання, у курсі «Англійська для спеціальних цілей» в університеті. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка», 17(49), 28–34*, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.4>

ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАТЕГІЙ ФОРМАТИВНОГО ОЦІНЮВАННЯ, ЗАСНОВАНИХ НА УНІВЕРСАЛЬНОМУ ДИЗАЙНІ НАВЧАННЯ, У КУРСІ «АНГЛІЙСЬКА ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ» В УНІВЕРСИТЕТІ

Анотація. У статті розглядаються виклики, що стоять перед традиційними методами оцінювання вищої освіти, особливо у контексті курсів "Англійська для спеціальних цілей" (ESP). Зокрема, висвітлюються обмеження стандартизованих оцінок, які часто не враховують потреб та здібностей сучасних студентів. Універсальний дизайн навчання (UDL) представлений авторами як потужний педагогічний підхід, спрямований на підтримку інклюзивної освіти. Стаття аналізує стратегії оцінювання, засновані на UDL, як інноваційні рішення для подолання конструкт-нерелевантних бар'єрів у курсах ESP, зокрема оцінювання навичок читання та слухання. В ній наголошується на важливості розуміння когнітивних процесів, які лежать в основі сприйняття та обробки інформації. Стаття пропонує комплексний та універсальний підхід до оцінювання, який включає в себе аналіз конструкт-нерелевантних факторів, використання різноманітних форм оцінювання та розробку завдань, що оцінюють різні стратегії сприйняття. У статті подаються практичні приклади таких стратегій, включаючи спрямоване читання, мовну здогадку та діаграму відкритого сприйняття, щоб продемонструвати, як принципи UDL можуть бути успішно застосовані в курсах ESP. Завдяки використанню підходу оцінювання на основі UDL, викладачі мають можливість створити більш інклюзивне та справедливе навчальне середовище, яке враховує когнітивну різноманітність та здібності всіх студентів. Цей підхід не лише підвищує об'єктивність оцінювання, але й надає можливість студентам краще продемонструвати своє справжнє розуміння навчального матеріалу. У статті акцентується на важливості розвитку методів оцінювання, які відповідають сучасним освітнім цілям та сприяють змістовному навчанню для різноманітних груп студентів. UDL підхід сприяє справедливому та ефективному оцінюванню, спільно забезпечуючи успіх для різних студентів у сучасній вищій освіті.

Ключові слова: універсальний дизайн навчання, інклюзивність, сприйняття, бар'єри навчання, конструкт-релевантність.

Introduction. According to the challenges of the time, higher education is constantly transforming, thus, innovative concepts and methodologies are being integrated into the Ukrainian educational space. Universal Design for Learning (UDL) is a powerful and promising pedagogical approach that promotes inclusive education, allowing teachers to address the diverse needs of students and provide appropriate strategies and tools for learning. Every individual is unique, and diversity is the norm of contemporary societal behavior, reflecting a variety of cultures, ideas, and expectations.

The core idea of the UDL approach is to create an inclusive educational environment by using flexible multiple digital educational tools to present materials, engage students in the learning process, and provide opportunities for self-expression (Meyer et al., 2014). The relevance of the Universal Design for Learning (UDL) concept is driven by the implementation of global

educational initiatives such as inclusivity and sustainable development goals. Moreover, UDL contributes to enhancing digital educational competency for both teachers and students.

However, the implementation of the concept poses certain challenges for educators, especially those related to assessment, as UDL requires consideration of the diverse needs and capabilities of students. Traditional assessment methods may not align with UDL principles. For instance, standard timed tests or formal responses to questions may not be suitable for students with varying needs. Educators need to reconsider these methods and develop alternatives. When analyzing learning outcomes, the focus should shift towards the learning process and understanding how students learn. This necessitates a change in assessment methods, including evaluating the learning process, such as through portfolios, observations, or reflections. Inclusive assessment within the framework of UDL requires additional

resources and infrastructure, such as adapted testing environments or technical tools for students with special needs, creating financial and organizational challenges for schools and educational institutions. Therefore, it is necessary to implement modern assessment strategies that will support students' diversity and provide teachers with fair results.

Analysis of recent publications. Since the early 2000s, the role of students' engagement in the learning process has gained a lot of academic attention since there is a direct correlation between students' academic achievements and their engagement in learning (Finn & Zimmer, 2012). The concept of engagement is reflected through emotional, cognitive, and behavioral constituents. The efficient combination of them is reflected in the Universal Design for Learning (UDL) approach which is aimed at improving and optimizing teaching and learning for all learners by providing equal chances to succeed, offering flexibility in interaction with educational materials and self-expression, making teaching relevant to sustain motivation. The scientific background of the approach is nested in research in cognitive neuroscience that impacts the design of flexible learning environments adjusted to individual learning differences (Meyer et al., 2014). The approach is based on three key types of neurological networks that stimulate learning:

- affective network (incoming information affects intrinsic motivation, emotions, and self-regulation to launch the learning process);
- recognition network (selection and interpretation of the information, meaning construction);
- strategic network (responses, communication, and actions to plan the individual learning trajectory).

The UDL approach was designed to recognize and eliminate learning barriers with the following application of educational practices that tolerate learners' diversity by providing flexible educational strategies, accessible materials, and assessments. The flexibility is built through UDL principles aligned to three networks: multiple means of engagement, multiple means of representation, and multiple means of action and expression (Rogers-Shaw et al., 2017).

The transformation of traditional assessment to inclusive, accessible, sociocultural, and sociocognitive has been realized under the influence of the UDL framework. The concept of accessibility for assessment was studied by Katranci and Melanlioglu (2022) and researchers claim that an educational product (i.e. a test, an instruction) is

accessible when it eliminates barriers and can be equally used by diverse students. Meyer, Rose, and Gordon (2014) developed criteria for efficient UDL assessment: it should be ongoing and flexible with a focus on the learner's progress; measure a product as well as progress; demonstrate construct relevance; sustain engagement. Researchers also claim that flexible and customizable assessments intensify their relevance for students, thus, increasing motivation and persistence levels.

In order to implement UDL-based assessment in a proper way and provide the highest level of universality, teachers should keep in mind its specific features outlined by researchers (Abell, Jung & Taylor, 2011; Capp, 2017): elimination of barriers to engagement and expression (inclusiveness, authenticity, accessibility, relevance and reduced anxiety); activation of previous knowledge; focus on weaknesses and uncertainties in assignment instructions, not on students' personal weakness; interactive and multimodal design of assessment; anticipation of learner variability; tolerance to mistakes and orientation on success; prioritizing of formative assessment; critical feedback. Thoughtful assessment design and implementation are crucial for effective teaching and learning, and universal design for learning equip educators with a framework and tools for accomplishing it.

The purpose of the study is to present UDL-based formative assessment strategies implemented in ESP course.

Presentation of the main material. The necessity to assess academic achievement is an integral part of an educational process but may cause uncertainty or barriers for many students. Academic standards and tests are restricted, yet there are flexible, inclusive, and alternative educational approaches to their transformation and adaptation that make learning more engaging and meaningful for all students. The greater the variability of assessment practices, the more reasonable and objective the assessment is for all students. The key challenges are to identify assessment barriers and find practices that eliminate those barriers.

Traditional assessment practices are aligned only with academic standards and do not correspond to the needs of all students because it is considered a standard to measure human potential concerning statistical averages. Educators have been creating instructions and assessments for an "average student" using standardized sets of activities, sets of tools, and assessment

criteria. Students do not even have alternatives to demonstrate what they know. It creates a validity concern of such practices that can be solved by the integration of UDL-based assessment that responds to the validity concern by designing tools that equitably assess all students despite their variable characteristics. Another issue of standardized testing is that its content does not always correspond to the domain or construct that was intended to be assessed. Such assessment is regarded as construct-irrelevant (Li, 2013) and causes barriers for students. Construct-irrelevant barriers might be a requirement to read fluently, time management, cognitive characteristics, and biased oral or written instructions. In order to minimize those barriers and reduce the level of subjectivity, it is critical to design tasks understandable for all students, so all students could comprehend the instruction, choose options for knowledge demonstration and be in equal time and effort conditions. The elimination of construct-irrelevant barriers in combination with the application of multiple means for students' engagement in the assessment process reduces the main barrier of assessment anxiety and gives educators more accurate results of what learners actually learned and what they struggle with in terms of an exact construct (knowledge, skill or ability). Thus, effective UDL-based assessments should be flexible, construct-relevant, engaging, focused on the learner's progress, and measure both product and process (Tai et al., 2021).

In terms of reading and listening comprehension in ESP course, understanding the construct relevance of this skill is important for developing assessments that accurately measure these constructs in a given context and promote inclusive assessment practices. For example, a teacher assigns a reading comprehension task that involves reading a complex technical article on a topic related to engineering. However, the assessment includes questions that are not directly related to the content of the article or questions that require knowledge of idiomatic expressions that are not relevant to the content of the article. Such types of questions are regarded as construct-irrelevant because they do not measure the intended construct of reading comprehension. Instead, they examine unrelated constructs like general knowledge, cultural background, or language competency, which may disadvantage some students and produce unreliable assessment findings. The accuracy and fairness of assessments may be achieved by removing

construct-irrelevant barriers and concentrating on measures that precisely assess the targeted construct of reading or listening comprehension. Moreover, such strategy allows teachers to meet the different needs of their students.

An efficient construct relevance analysis for foreign language comprehension assessment requires understanding of the processes of information processing and comprehension itself. Kintsch's (2005) Construction-Integration model provides us with necessary knowledge. According to this model, comprehension involves two processes: construction and integration. Creating a mental image of the message is referred to as construction. While reading or listening we infer meaning from the text using our prior knowledge and experiences. This procedure entails identifying important concepts and ideas, relating them to what is already known, and building a mental model of the text. Integration refers to the process of integrating the constructed mental representation with our existing knowledge. This process involves resolving inconsistencies and contradictions between the new text and our existing knowledge, and updating our mental model accordingly. The Construction-Integration paradigm also highlights how crucial working memory and attention are to comprehension. The concept proposes that working memory is required to hold and manipulate information during the building and integration processes, while attention is required to selectively focus on pertinent information in the text. The UDL approach accepts Construction-Integration model ideas and expands them by adding such checkpoints as highlighting patterns, critical features, big ideas, and relationships; guiding information processing and visualization; maximizing transfer and generalization (CAST, 2020). These additional points reflect the objective of modern education which is not to simply provide access to information, but rather teach students how to transform the accessible information into useful knowledge. Such transformation is important for future professional decision-making processes, therefore, the issue of comprehension level is still topical for students of universities. Hence, the development of information processing skills (new information integration, strategic selection and categorization, active memorization) contributes to the comprehension skills mastering.

Traditional ESP assessment assignments are often multi focused and cognitively overloaded. Students have to listen to the text and simultaneously choose correct words, or complete a table.

It makes comprehension cognitively inaccessible when it necessitates the ability to choose and prioritize among numerous components or concepts and there are no alternatives for students with varying degrees of that ability. All students differ in their abilities to process information and access to prior knowledge to assimilate new information. We consider that the most neglected differentiation criterion is cognitive diversity which implies differences in information processing and ways of solution searching. Avoiding the acceptance of this diversity, creates more construct irrelevant barriers. To convert information into practical knowledge, it's important to teach students how to utilize cognitive strategies and skills of information processing and eliminate barriers that prevent efficient cognitive processes. One of the most effective ways to increase accessibility of information is by giving clear indicators or tips that help people focus on the most important aspects and ignore the less important ones. The cognitive strategies involve choosing and manipulating information in ways that make it easier to understand, organize, prioritize, put in context, and remember. Therefore, well-designed construct relevant materials can serve as personalized, scaffoldings learning tools to help students with varying abilities use these strategies effectively.

The analysis of our practical experience indicates that guiding the information processing, integrating information organizing tools, and clarifying and separating instructions significantly affect listening comprehension skills. It means that construct-irrelevant factors such as topic unawareness, narrow vocabulary, multitasking, and cognitive overload influence test performance and compromise the validity of tasks for comprehension assessment. The results of the study are in line with Rukthong's study (2013) which stated that the elimination of cognitive and perception barriers enhances the ability to use linguistic knowledge and inferencing skills while information comprehension. The study highlights the importance of considering these factors when designing construct-relevant assessments of reading and listening comprehension.

The existing methods for evaluating comprehension frequently place an increased focus on the student's ability to respond to questions about a text rather than the wider range of abilities and knowledge needed for comprehension. Our observations evidence that this restricted focus may result in underestimation of cognitive diversity, development of construct irrelevance,

incomplete and unfair assessments of reading or listening comprehension and students' disabilities to express their achievements. To address these issues, we would suggest a more comprehensive and universal strategy to assess comprehension. This strategy involves construct-irrelevant factors analysis, application of a range of assessment formats and designing of assignments for evaluating a variety of comprehension strategies so that students could demonstrate the full range of their skills, including vocabulary, literal comprehension, infernal connections, critical comprehension, integration of new and background knowledge, as well as metacognitive techniques to monitor and regulate the process of comprehension. Overall, eliminating construct-irrelevant barriers in formative assessment can have a positive impact on learners' reading and listening comprehension in higher education ESP courses, by allowing them to better demonstrate their true understanding of the course material and receive targeted feedback and support to improve in areas where they may be struggling.

As an example of the strategies on reading comprehension training we would like to recommend Directed Reading-Thinking Activity (DRTA), Gist Statements and Open Mind Diagram. We applied them while working on assignments for reading comprehension. The results of assessment demonstrate that these strategies improved reading comprehension. DRTA strategy matches UDL checkpoints such as highlight patterns, critical features, big ideas, and relationships, guide information processing and visualization and enhance capacity for monitoring progress. Before reading, teachers encourage students to make predictions about the text using the text features, such as the title and any accompanying pictures. As they read, students pause at specific sections to reflect on what they have read, modify their predictions based on evidence from the text, and think about the information. An online graphic organizer or mind mapping tool can be provided to guide students through the DRTA process. The organizer contains a space for the writing the first prediction, for writing questions they might have about the text, and finally for revising predictions.

Gist Statement reading comprehension technique is used to summarize a text's primary point in a limited number of words assisting students in understanding the distinction between a major idea and a summary. It supports such UDL checkpoints as comprehension: highlight patterns, critical features, big ideas, and relationships and executive functions: support planning and

strategy development. Having read a text, students summarize the information and answer the "Five W's and One H" regarding the text's content (i.e., who, what, when, where, why, and how) and share their Gist.

The Open Mind Diagram is a summarizing technique where students visually represent information on a topic by adding symbols, words, quotes, or phrases. This strategy corresponds such UDL checkpoints as: language and symbols: illustrate through multiple media, physical action: vary the methods for response and navigation and executive functions: support planning and strategy development. A teacher sets the parameters and expectations of the activity, such as adding a certain number of images, symbols, words or quotes. The activity is framed as a planning step before writing a summary or extended response. Unlike other summarizing techniques, the Open Mind Diagram is unique in that it allows students to retain instructional content by visually brainstorming representations. Technology, incorporated into the creation of Open Mind Diagrams, mainly include online graphic organizers and mind mapping tools. Additionally, Open Mind Diagrams can be used as an alternative assessment method to traditional exams or written responses. This allows students to further research and add imagery to their diagrams, providing a valuable input to demonstrate their understanding of the topic.

Conclusions. In conclusion, the assessment of academic achievement is an essential component

of education, but it often presents challenges and barriers for students. UDL approach offers a promising solution to these challenges. By embracing UDL-based assessment strategies, educators can create more flexible, inclusive, and construct-relevant assessments that cater to the individual differences in students' cognitive processing, prior knowledge, and abilities. These assessments aim to reduce cognitive overload, enhance comprehension skills, and provide a fair and accurate measure of what students have truly learned. As demonstrated through practical examples such as the Directed Reading-Thinking Activity, Gist Statements, and Open Mind Diagram, these strategies align with UDL principles and can significantly enhance reading comprehension in ESP courses. By implementing these techniques, educators can create a more inclusive and effective learning environment that supports diverse learners in higher education. Future studies in the field of inclusive assessment in ESP courses may be expanded to gather students' perspectives on UDL-based assessments. Understand how these assessments impact their learning experiences, motivation, and self-efficacy. In summary, the adoption of UDL-based formative assessment strategies holds great potential for transforming higher education in Ukraine and beyond. These strategies not only improve assessment accuracy but also promote a more inclusive and engaging learning experience for all students, regardless of their cognitive diversity or abilities.

BIBLIOGRAPHY

1. Abell, M., Jung, E., & Taylor, M. Students' perceptions of classroom instructional environments in the context of Universal Design for Learning. *Learning Environments Research*, 2011, 14(2), 171–185. <https://doi.org/10.1007/s10984-011-9090-2>
2. Capp, M. J. The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 2017, 21(8), 791-807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
3. CAST. *The UDL guidelines*. <http://udlguidelines.cast.org/>
4. Finn, J., Zimmer, K. Student engagement: What is it? Why does it matter? *Handbook of Research on Student Engagement*, 2012, 97-131. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
5. Katranci, M. & Melanlioglu, D. The Listening Barriers Scale for University Students: A Study of Validity and Reliability. *International Journal of Progressive Education*, 2022, 18(3), 165-182. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.439.12>
6. Kintsch, W. An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. *Discourse processes*, 2005, 39(2-3), 125-128. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2005.9651676>
7. Li, Z. The issues of construct definition and assessment authenticity in video- based listening comprehension tests: Using an argument-based validation approach. *International Journal of Language Studies*, 2013, 7, 61-82.
8. Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield MA: CAST Professional Publishing.
9. Rogers-Shaw, C., Carr-Chellman, D., & Choi, J. Universal Design for Learning: Guidelines for Accessible Online Instruction. *Adult Learning*, 2017, 29(1), 20–31. <https://doi.org/10.1177/1045159517735530>
10. Rukthong, A. *Investigating the listening construct underlying listening-to-summarize tasks*. Lancaster University: UK.

11. Tai, J., Ajjawi, R., & Umarova, A. How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 2021, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>

REFERENCES

1. Abell, M., Jung, E., & Taylor, M. (2011). Students' perceptions of classroom instructional environments in the context of Universal Design for Learning. *Learning Environments Research*, 14(2), 171–185. <https://doi.org/10.1007/s10984-011-9090-2>
2. Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
3. CAST. (2020). *The UDL guidelines*. <http://udlguidelines.cast.org/>
4. Finn, J., Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? *Handbook of Research on Student Engagement*, 97-131. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
5. Katranci, M. & Melanlioglu, D. (2022). The Listening Barriers Scale for University Students: A Study of Validity and Reliability. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 165-182. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.439.12>
6. Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. *Discourse processes*, 39(2-3), 125-128. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2005.9651676>
7. Li, Z. (2013). The issues of construct definition and assessment authenticity in video- based listening comprehension tests: Using an argument-based validation approach. *International Journal of Language Studies*, 7, 61-82.
8. Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014) *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield MA: CAST Professional Publishing.
9. Rogers-Shaw, C., Carr-Chellman, D., & Choi, J. (2017). Universal Design for Learning: Guidelines for Accessible Online Instruction. *Adult Learning*, 29(1), 20–31. <https://doi.org/10.1177/1045159517735530>
10. Rukthong, A. (2016). *Investigating the listening construct underlying listening-to-summarize tasks*. Lancaster University: UK.
11. Tai, J., Ajjawi, R., & Umarova, A. (2021). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>

УДК 373.2.035:39:061.2-027.564.2(477.83/.86)

ЛАППО Віолетта – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології, Коломийський навчально-науковий інститут Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, вул. Лисенка, 8, м. Коломия, Івано-Франківська область, 78206, Україна

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9523-1295>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.5>

Бібліографічний опис статті: Лаппо, В. (2023). Добродійна діяльність громадських організацій Галичини як передумова розвитку українського дошкілля. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 17(49), 35–42, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.5>

ДОБРОДИЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ГАЛИЧИНИ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ДОШКІЛЛЯ

Анотація. У статті визначено роль добродійної діяльності громадських організацій Галичини у справі становлення і розвитку українського дошкілля. Авторка наголошує, що створене наприкінці ХІХ ст. «Товариство руських жінок» (згодом перейменоване у «Союз українок»), усесторонньо сприяло в організації національної системи дошкільної освіти. Сподвижницею жіночого руху й ініціатором «Союзу українок» була Наталя Кобринська.

За переконанням провідниці жіночого руху організаторами і власниками дошкільних закладів в умовах бездержавного існування нації могли бути спеціально створені громадські жіночі об'єднання. Вільні від безпосереднього впливу офіційної пропольської шкільної влади, вони мали забезпечити національну спрямованість опікунчо-виховного процесу в утримуваних ними закладах.

Ініціативи прогресивного українського жіноцтва якнайкраще сприяли становленню дошкільних товариств як організацій різних типів закладів для найменших громадян. Щоправда цьому передувало зростання зацікавленості проблемами дитини й дитинства на теренах Європи у ХVІІІ – на початку ХІХ ст., спричинене змінами соціально-економічного та культурно-освітнього характеру.

Важливою точкою відліку в історії українського дошкілля стали перші загальні збори товариства «Руська охоронка», скликані 1 лютого 1901 р. у Львові. За для досягнення провідної мети товариства (заснування українських дошкільних закладів) було залучено: внески його членів, добровільні пожертвування організацій і громадян; прибутки від масових заходів (лекцій, аматорських вистав тощо), що їх планувала проводити «Руська охоронка». У 1920-1930 рр. товариство перетворилося з добродійної установи у поважний виховний чинник національного культурно-освітнього життя краю.

У статті висвітлено добродійну діяльність спрямовану на розвиток українських дошкільних закладів товариств «Просвіта» і «Рідна школа». Добре усвідомлюючи потребу у підготовці кваліфікованих педагогічних кадрів, члени товариств спрямували зусилля на підготовку й видання підручників, інструктивних листів, навчальних посібників, періодичної дитячої преси.

Ключові слова: добродійна діяльність, громадська організація, добровільна жертва, жіночий рух, дошкільний заклад, національне виховання.

LAPPO Violetta – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Kolomyia Educational and Scientific Institute of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 8, Lysenko str., Kolomyia, Ivano-Frankivsk region, 78206, Ukraine

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9523-1295>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.5>

To cite this article: Lappo, V. (2023). Dobrochynna diialnist hromadskykh orhanizatsii Halychyny yak peredumova rozvytku ukrainskoho doskillia [The charitable activities of the public organizations of

Halychyna (Galicia) as the premise of the development of the Ukrainian preschool]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, 17(49), 35–42, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.5>

THE CHARITABLE ACTIVITIES OF THE PUBLIC ORGANIZATIONS OF HALYCHYNA (GALICIA) AS THE PREMISE OF THE DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN PRESCHOOL

Summary. *In the article the role of the charitable organizations of Galicia in the establishment and development of the Ukrainian preschools is defined. The author emphasizes that “Tovarystvo Ruskyh Zhinok” (“The Society of Russian Women”), which was created at the end of the nineteenth century and was later renamed as the “Sojuz Ukrainok” (“Union of Ukrainian Women”) contributed in every way to the organization of the national system of the preschool education. Natalia Kobrynska was the supporter of the women’s movement and the initiator of the Union of Ukrainian Women.*

According to the conviction of the leader of the women’s movement, public women’s associations could be created by the organizers and the owners of the preschool educational institutions in the conditions of the stateless existence of the nation. Being free from the direct influence of the official Polish school authorities, they had to secure the national directives of the guardianship and educational process in the institutions they had maintained.

The initiatives of the progressive Ukrainian women contributed to the establishment of the preschool societies as organizations of different types of institutions for the smallest citizens. However, this was preceded by the growing interest in the problems of children and childhood on the territory of Europe in the 18th – at the beginning of the 19th centuries, which was caused by the socio-economic and cultural-educational changes.

The first general meetings of the society “Ruska okhoronka” (“Russian Guard”) which was convened on the first of February, 1901 in Lviv, was an important starting point in the history of the Ukrainian preschools. For the achievement of the main goal of the society (the establishment of the Ukrainian preschool institutions) many things were involved: the deposits of its members, voluntary donations of the organizations and citizens; the profits from the mass events, such as lectures, amateur performances, etc., which were planned to be held by “Ruska Okhoronka”. In the 1920s and 1930s the society was turned from the charitable institution into the respectful educational factor of the national cultural and educational life of the region.

The article highlights the charitable activities which were directed into the development of the Ukrainian preschool institutions of the “Prosvita” (“Enlightenment”) and “Ridna Shkola” (“Native School”) societies. Being well aware of the need in training the qualified pedagogical staff, the members of the societies directed their efforts into the preparation and publication of the textbooks, instructional letters, study guides and children’s periodicals.

Key words: *charitable activity, public organization, voluntary donation, women’s movement, preschool, national education.*

Вступ. Оновлення змісту української дошкільної освіти передбачає докорінне переосмислення і впровадження моделі навчально-виховного процесу, метою якої є виховання здорової, творчої, компетентної особистості – громадянина України, носія загальнолюдських та етнокультурних цінностей, що живе в гармонії з собою й навколишнім світом, прагне до самоствердження і самореалізації. Одним із визначальних чинників досягнення цієї стратегічної мети є звернення до духовно-моральних засад, на яких утверджувалося українське дошкільня.

Аналіз останніх досліджень. Означена проблема знайшла своє відображення у наукових дослідженнях З. Борисової,

В. Моцюка, З. Нагачевської, Б. Ступарика. Аналізуючи широкий спектр архівних джерел та історико-педагогічної літератури, науковці засвідчили, що наприкінці ХІХ – початку ХХ-го ст. завдяки діяльності західноукраїнських просвітників, почали закладатися підвалини до визначення сутності змісту української дошкільної освіти – її пріоритетних напрямів й спеціальної підготовки фахівців для дошкільних закладів. Водночас роль добродійної діяльності громадських організацій в царині дошкільня залишається поза увагою сучасних науково-педагогічних розвідок.

Мету статті вбачаємо у визначенні добродійної діяльності громадських організацій

Галичини у справі становлення і розвитку українського дошкілля.

Виклад основного матеріалу. Всупереч складним політичним й соціально-економічним негараздам кінця XIX ст. український жіночий рух стрімко набував розвою на Західних землях України. Створене у 1884 році «Товариство руських жінок» (згодом перейменоване у «Союз українок»), усесторонньо сприяло в організації національної системи дошкільної освіти.

За переконанням провідниці жіночого руху Н. Кобринської, організаторами і власниками дошкільних закладів в умовах бездержавного існування нації могли бути спеціально створені громадські жіночі об'єднання. Вільні від безпосереднього впливу офіційної пропольської шкільної влади, вони мали забезпечити національну спрямованість опікунчо-виховного процесу в утримуваних ними закладах. З заснування товариств з головним осередком у Львові, Станіславові і Коломиї та залучення до нього всіх інтелігентних жінок з «околиці», зобов'язаних «заложити в своїй місцевості... охоронку і мати над нею догляд», Н. Кобринська радила починати організаторську роботу в царині українського дошкілля.

Услід за Н. Кобринською, яка ще 1891 р. на першому українському жіночому вічі в Стрию «піднесла» справу «захоронок» (дошкільних інституцій для дітей селян), сподвижниця жіночого руху Костянтина Малицька. Вона наголошувала на потребі активізації участі інтелігентних галичанок у заснуванні в селах рідномовних сезонних закладів для дітей дошкільного віку. За її переконанням, вони не тільки допомагають «зарібним жінкам» у вихованні дітей, «обіймаючи над ними опіку в пору літніх робіт, але рівночасно стоять на сторожі народности рускої у самого таки єї коріння, спиняючи польонізаційний вплив» (Нагачевська, 2002, С. 21)¹.

Ідея створення дошкільних закладів на теренах Східної Галичини широко пропалагувалась на сторінках ілюстрованого календаря-альманаху «Жіноча доля», що з 1925 по 1939 роки видавався у Коломиї. Активними дописувачами до часопису були членкині «Союзу українок», товариства «Просвіта», «Рідна школа», «Українська Захоронка» та ін. Узагальнюючи просвітницький доробок прогресивних галичанок, відзначимо, що у своїх публікаціях Б. Баранова, І. Блажкевич, І. Домбчевська, О. Кисілевська, Е. Хриплива:

– наголошували на соціальній та педагогічній необхідності формування мережі дошкільних закладів освіти;

– наводили приклади благодотворного впливу від перебування сільської малечі під наглядом «садівники»;

– закликали сільську інтелігенцію спричинитись до справи розбудови українського дошкілля;

– подавали практичні поради, щодо організації та функціонування дитячих садків силами місцевої громади.

Яскравим прикладом тогочасної освітньої парадигми в царині дошкілля може слугувати цитата з статті І. Домбчевської «Перше виховання дитини в дитячому садку», опублікованої у «Жіночій долі» 1937 року. Розмірковуючи про мету виховання, авторка зауважує: «Ушляхетнювати душу дитини, розвивати її, навчити пошанування родичів, вчителів, навчити любити свою віру, нарід, свою землю, природу – треба починати від малечку. І тому це завдання хоч доривочно сповнюють дитячі садки» (Нагачевська, 2002, С. 120).

Своє реальне втілення думка про організацію українського дошкільного товариства знайшла в підготовленому Н. Кобринською статуті товариства «Охоронка» – першому українському статуті громадської дошкільної організації, вміщеному в першій книжці започаткованого нею жіночого збірника під назвою «Наша доля». М. Павлик назвав його найціннішою працею цього збірника, а І. Франко підкреслив, що статут товариства «Охоронка» становить один крок до виконання ухвал стрийського віча «про заснування інтелігентним жіноцтвом охоронок ... для догляду над мужицькими дітьми в часи, коли їх матері зайняті польовою роботою» (Хрестоматія з дошкільної педагогіки, 2004, С. 364).

Подаючи зразок статуту, Н. Кобринська висловила надію, що «загал наш зрозуміє пекучу потребу таких товариств в нашій краю і приступить до зобов'язання таких» (Нагачевська, 2002, С. 74).

Однак знадобилося сім років, аби справдилися її сподівання. У 1900 р. завдяки старанням Н. Кобринської та М. Грушевської – дружини майбутнього першого президента Української незалежної держави, за участю гуртка «Клуб русинок» у Львові постає дошкільне товариство «Руська охоронка». Офіційна діяльність цього громадського об'єднання розпочалася 19 вересня 1900 р. – після затвердження львівським Намісництвом його статуту, основу

¹ Цитати наводяться мовою оригіналу.

якого становили положення розробленого Н. Кобринською ще в 1893 р. проєкту. Статут дошкільного товариства окреслив структуру, об'єднання, програму роботи, права й обов'язки членів новоствореної організації, її вищим органом визначалися загальні збори, що мали проводитися раз на рік, а робочими органами виділ і контрольна комісія.

За для досягнення провідної мети товариства (заснування українських дошкільних закладів) було залучено:

- внески його членів;
- добровільні пожертвування організацій і громадян;
- прибутки від масових заходів (лекцій, аматорських вистав, жіночих забав), що їх планувала проводити «Руська охоронка».

Важливою точкою відліку в історії українського дошкільця стали перші загальні збори товариства «Руська охоронка», скликані 1 лютого 1901 р. у Львові в залі Наукового товариства імені Т. Шевченка комітетом його засновників. Короткою вступною промовою збори відкрила М. Грушевська. з доповіддю виступила Н. Кобринська. Обґрунтувавши соціально-економічну, політичну та культурно-освітню необхідність охоронок, розкривши перепони на шляху до створення товариства, вона поставила перед його членами завдання «...анімувати» як найбільше число жінок, «щоби сами чи за помочю мужчин старалися заводити охоронки в цілім краї і організувати в тій цілі селянок і жінок інших верств». Головна передумова заснування українських охоронок – це «загроження національних позицій», таким був загальний підсумок дискусії, що розгорнулася після виступу Н. Кобринської.

Попри труднощі притаманні всім українським освітньо-виховним установам в умовах чужоземного панування дошкільному товариству, яке в 1903 р. було перейменоване в «Руську заборонку», а згодом – в «Українську заборонку» (відповідно утримувані ними заклади – в заборонки), вдалося вже на початковому етапі функціонування здійснити головний задум – заснувати українські дошкільні заклади. Зокрема, 21 травня 1901 р. газета «Діло» повідомила, що заходами товариства, яке тоді об'єднувало 45 членів, при щедрій допомозі священика К. Селецького (він першим ще в 1892 р. відгукнувся на заклики-пропозиції Н. Кобринської щодо заснування українських інституцій дошкільного виховання) у приєднаному до його парафії с. Жужелі на Сокальщині засновано «Руську охоронку»

для дітей селян. У 1902 р. у городоцькому, а в 1903 р. у жовківському передмістях Львова відкрилися перші постійно діючі заборонки для дітей убогого пролетаріату.

У важкі роки воєнного лихоліття, коли призупинили свою діяльність практично всі національні культурно-освітні установи краю, «Українська заборонка» не тільки не згорнула, а, навпаки, активізувала організаторсько-практичну та опікунчо-виховну роботу. Це було викликано потребою моральної та матеріальної допомоги найменш захищеній частині суспільства дітям дошкільного віку з убогих сімей, а також малолітнім сиротам і бездомним (Ступарик, Моцюк, 1995, С. 173).

У 1920-1930 рр. – в період польської окупації Східної Галичини – перше західноукраїнське дошкільне товариство перетворилося з добродійної установи у «поважний виховний чинник» національного культурно-освітнього життя краю. Незважаючи на перепони з боку офіційної влади на склад (у 1934 р. нараховувало 400 членів), воно продовжувало залишатися основним організатором постійно діючих світських заборонок. Так, у 1921 р. «Українська заборонка» опікувалася шістьма дошкільними закладами цього типу, в яких виховувалися, забезпечувалися одноразовим безкоштовним харчуванням, одягом, взуттям, навчально-виховним приладдям, засобами особистої гігієни понад 300 найбідніших маленьких львів'ян. У 1927 р., на 25-у річницю заснування першого постійно діючого дошкільця – уже дев'ятьма заборонками. В них українські хлопчики й дівчатка засвоювали «ведену в релігійнім і національнім дусі, підготовчу науку до рідної школи».

Водночас у 20-30-х рр. спектр діяльності товариства значно розширюється. По-перше, поруч із відкриттям нових постійно діючих заборонок (з 1932 р. «передшкіль», «дошкіль») воно виступило ініціатором заснування сезонних «вакаційних осель» – опікунчо-виховних інституцій, призначених для оздоровлення і виховання дітей бідноти в літній час. Наприклад, у 1933 р. у Львові діяло шість осель для дітей від трьох до чотирнадцяти років. Ознайомившись з їх роботою, К. Малицька зауважила, що товариство «Українська заборонка», передусім його тодішня голова С. Ракова, зробило величезну справу: впродовж шести тижнів прохарчувало близько 500 найбідніших українських дітей, дало їм змогу перебувати й навчатися в товаристві ровесників; розкошувати серед живої природи.

Складні соціально-економічні умови та реакційна шкільна політика уряду поверсальської Польщі, яка не сприяла розвитку постійно діючих заходів-передшкіль, зумовили звернення товариства до такого типу закладів, як дитячі світлиці – установи, аналогічні за своїм призначенням і змістом роботи до заходів, але значно бідніші матеріально, які базувалися на примітивних виховних засобах. Свій розвиток вони теж знайшли переважно на теренах Львова і були нечисленними. Отже, «Українська захоронка» прилучилася до урізноманітнення типології дошкільних закладів.

По-друге, налагодивши тісні контакти з Українським педагогічним товариством, яке з початку 20-х років перебрало методичну опіку над дошкільними інституціями, утримуваними всіма світськими українськими культурно-освітніми організаціями, дошкільне товариство активізувало роботу над розширенням національного компонента в змісті діяльності інституцій для найменших, розробкою теоретико-методичних проблем суспільного дошкільного виховання. Вони знайшли своє відображення у публікаціях галицьких жіночих діячок, які тісно співпрацювали з «Українською захоронкою» або були її членами, педагогів і дитячих письменниць І. Блажкевич та К. Малицької; керівників і вихователів українських дошкіль Н. Селезінки, С. Федорчак, М. Пастернак; освітніх діячів Я. Кузьміва, М. Козловської, Л. Ясінчук та ін.

Під впливом положень їх методичних порад захоронки-передшкіль, за висновком М. Бачинської-Донцової, працювали відповідно до вимог діючих шкільних законів польської держави, але «з нашим національним освітленням...».

По-третє – спільно з «Рідною школою» Українського педагогічного товариства. Крайовим товариством охорони дітей і опіки над молоддю Союзом українок дошкільне і громадське об'єднання зосередилося на проблемах підготовки кадрів для українських закладів дошкільного виховання, передусім через організацію короткотермінових курсів, які передбачали загальноосвітню і спеціальну підготовку майбутніх вихователів, сприяли задоволенню потреб галицької суспільності у кваліфікованих національно-свідомих педагогах – дошкільниках.

Чи не найважливішим засобом підвищення загальноосвітнього рівня, методичної майстерності західноукраїнських «виховниць» став

перший у регіоні фаховий журнал «Українське дошкільля». Видання, якого дошкільне товариство започаткувало у березні 1938 р. Протягом 1938 – першої половини 1939 рр. він щоквартально публікував теоретико-методичні матеріали дошкільної тематики, представлені статтями знаних у краї освітніх діячів і педагогів. Великою популярністю в українських вихователів користувалася рубрика журналу «З нашої практики», де друкувались плани-програми занять на кожен місяць, розробки окремих із них, рекомендації щодо проведення масових свят у дошкільних закладах тощо. Практично всі його матеріали базувалися на національній виховній основі, враховували умови функціонування дошкільних закладів краю, особливості ментальності маленьких українців. Заслужують на увагу сучасників спроби журналу об'єднати зусилля родини і дошкільних установ у спільний фронт національного виховання дітей, бути джерелом найновішої інформації з теорії та практики дошкільного виховання, формувати наукові основи діяльності педагогів-вихователів.

Отже, 39 років праці львівського товариства «Українська захоронка» в царині утвердження системи рідномовного суспільного дошкільного виховання, накопичений ним організаційний, методичний і практичний досвід опіку опікунчо-виховної діяльності яскрава сторінка боротьби західноукраїнської освіченої жіночої громадськості за національне шкільництво в краї.

Чільне місце у справі розбудови українського дошкільля належить товариству «Прогресиві». Стрижневою метою товариства була освіта і духовне піднесення народу, тому у статуті товариства не змінно існував параграф про нагальну потребу закладання «бурс, заходів і огорів для дітей». Зокрема «просвітньою секцією» товариства було укладено «Вказівки, які осноувати заходи для дітей у переддошкільному віці» і видання друкарнею «Діло» (Львів). Названий документ вважається першою збіркою практичних порад у справі організації українського дошкільля. У «Вказівках» зазначено:

1. На приміщення заходи вишукати бодай одну ясну, суху, чисту кімнату з кухнею, по можності також з подвір'ям, або садок, де діти могли би в літі бавитись.

2. Постаратись о малі лавички на взір шкільних для дітей, о крісло і столик для учительки, о забавках для дітей, о вішалки на речі, а також о шафу або скинку на забавки.

3. Подбати про кухонне начиння.

4. Вишукати вчительку для захорони. (коли б не мож було знайти учительки з матурою семінарій і фребелівським курсом, взяти панночку з укінченою якою-небудь школою, а коли б і такої не було, взяти інтелігентну розумну жінку).

5. Прийняти помічницю для ведення кухні і одержання порядку у захоронці.

6. Закладати захорони мають право ці Товариства: Українська Захоронка у Львові, Українське Краєве Товариство охорони дітей і опіки над молодими у Львові, Товариство «Союз українок» у Львові, його філія «Українське Педагогічне Товариство» у Львові, його кружок «Товариство Просвіта» у Львові, його читальні.

Для такої цілі треба при товаристві, яке захоронку засновує, створити секцію заложену з рухливих і оборотних членів.

7. Деякі вказівки для захоронкових вчительок дають видавництва «Нові шляхи в навчанні» (1918), «Український дитині» (1921).

За свідченням К. Малецької «українці спочатку не радо посилали дітей до захорони. Бували випадки, що мати відбирала дитину від нас, пояснюючи це тим, що сусіди сміються з неї, що її дитина навчилася говорити і співати по-руськи». Так було на початку. Але згодом «наші люди освоїлися зі своєю «школкою». Матері відчули щире тепло і дбайливість, з якою старшина товариства і вчительки оточили їх дітвору. А діти залюбки виучували свою мову, свою молитву, свою пісню» (Українське дошкілля, 1936, С. 62).

Дошкільні заклади працювали під патронатом численних просвітницьких організацій. Приміром захоронки під керівництвом «Рідної школи» в 1934 р. узагальнено вже виховували понад чотириста дітей. Відрадно, що незаможні сім'ї звільнялись від оплати. Водночас із захоронками на Україні з 1905 р. започатковано й «Вакаційні оселі», які відкривались у Львові членами «Товариства охорони дітей», в Остодарі – «Філією української державної гімназії», в Шешорах – «Українським Гігієнічним Товариством», у Сокалі і Коршеві – «Товариством Вакаційних осель». Окрім цього, «Українська захоронка» зніщувала початок створення вакаційних півосель, якими керували фахівці, а українське «Товариство Вакаційних осель» заснувало «Товариство Пань» під покровом Пречистої Диви у Львові. Опікувався ними митрополит Андрей Шептицький.

Життя дітей організовувалось у відповідності зі встановленим розпорядком дня: вставали о 7-й ранку, спільно молилися, після цього снідали. Харчування було п'ятиразовим і на обід завжди (крім пісних днів) було м'ясо. Цілий день діти мандрували, подорожували, організовували забави, співи, ручну працю, роботу в природі. Вихователі пильно стежили за здоров'ям дітей, відтак зранку по приїзді і перед від'їздом додому їх зважували і давали батькам поради.

Викликає зацікавлення той факт, що окрім традиційної виховної роботи, практично кожна захоронка впродовж року улаштувала по кілька вистав та концертів. Щороку до захорони «загощує Святий Миколай з ласощами і дарунками. А на Різдво, на ялинку дістають діти звичайно ще й теплу одежину».

Про реалізацію завдань захоронкового устрою писала К. Малицька у статті «В ювілейне свято української захорони» (1927): «Накінець, відрадным явищем є те, що до захоронки починають віддавати своїх дітей і наші інтелігенти, – значить захоронки стали прибищем і захистом для найбідніших, але вона сповняють й друге своє завдання: підготовляє незаметно, але вміло дитину правильної шкільної науки. І родичі це порозуміли» (Хрестоматія з дошкільної педагогіки, 2004, С. 415).

Завдяки роботі товариства «Просвіта» на її теренах організовувались жіночі гуртки. Провідною їх діяльністю було опікунство над дітьми. З цією метою на початку ХХ сторіччя у Галичині було започатковано низку дитячих садків, першим з-поміж них був садок під керівництвом А. Животка За статистикою на 1937 рік діяло 728 дитячих садків, у яких виховувалось понад 30 тисяч дітей. Щоб забезпечити всебічний розвиток вихованців були чітко окреслені характерні ознаки таких дитячих установ а саме:

- вік дітей становить від 4 до 9 років;
- педагогічна праця з дітьми проводилась двічі на день (вранці 10-12 год., ввечері 17-20 год.). У святкові дні заняття проводились один раз на день;
- господарство дитячого садка проводили з «господинею» при допомозі члена президії жіночого гуртка;
- педагогічна і господарська праця здійснювалась безкоштовно. Кошти на харчування надходили від пожертва на «Службу Божу» з монастирів.

Щоправда за свідченнями тогочасних педагогів-просвітників захоронки і світлиці мали

значно вищий рівень організації і якісно відрізнялись від дитячих садків. Вони згуртували малят впродовж року, що надавало змогу садівницям ретельно планувати й систематично здійснювати навчально-виховну роботу, щорічно організовувати своєрідні звіти перед батьками і громадськістю. Так звані «дитячі прилюдні пописи» стали доброю традицією в житті української захорони з нагоди шевченкових свят, свята матері інших урочистих подій українського народу. У програму творчих звітів садівниці включали виконання українських народних пісень і танців, дитячий ігровий фольклор, спортивні забави, що мали нагадати дітям і дорослим добу козацької слави.

Зауважимо, що саме звіти українських захоронок мали значний культурно-освітній резонанс. Відтак у народі утверджувалась довіра до дошкільних закладів освіти і зростав авторитет педагогів. М. Бачинська-Донцова згадувала, що «Ряд діточих свят відбувається в передшкіллях традиційно в кожній захоронці: св. Миколая в грудні, діточа забава в лютім, свято Шевченка в березні, свято Матері в травні і кінцевий попис в червні. Всі захоронки рік-річно беруть участь в святі Молоді Рідної Школи. Участь захоронок на Святі Прапора Української Кооперації, де вони пропагували рідний промисл і викликали загальне захоплення се доказ, як товариство чутливо реагує на всі прояви нашого національного життя» (Нагачевська, 2002, С. 107).

Свою діяльність в процесі устрою українського дошкілля активно здійснювало товариство «Рідна школа». Добре усвідомлюючи потребу у підготовці кваліфікованих педагогічних кадрах, члени товариства спрямували зусилля на підготовку й видання підручників для садівниць, «інструктивних листів», навчальних посібників, періодичної дитячої преси.

Одним з перших підручників було «Українське дошкілля» написане провідними галицькими педагогами (Л. Ясінчук, І. Блашкевич, Н. Селезінкова, П. Біланюк) й опубліковано за ініціативи головного управління «Рідної школи» у Львові 1936 року. У передмові авторський колектив зазначив, що видання підручника має на меті ознайомити усіх зацікавлених з основами виховання підростаючого покоління: «Ця книжка має дати самій садівниці вказівки як поводитись з дітьми, як і які прикмети у дитини видобувати, витворювати і закріплювати... найосновніші поняття

про чинники, що творять у дитини зародки справжнього майбутнього громадянина своєї нації» (Українське дошкілля, 1936, С. 3).

У підручнику розкрито питання не лише педагогічної роботи в осередку дошкільного закладу, а й вихованню у родині, позаяк батькам надавався пріоритет у формуванні особистості дитини. Відтак батьків треба було озброїти необхідними знаннями й педагогічними вміннями, які би стали запорукою успішної співпраці дошкільного закладу і родини. Так, провідне завдання громадського виховання автори вбачали у тім, щоб «...місце дитячої забави, яке повинне своїм родинним духом, замінити дитині рідний дім, допомогти їй пізнати зовнішній світ і дати дитині радість життя, нагріти її серце замилюванням до всього, що гарне, добре і рідне, розбудити в ній любов до людей, природи правди» (Українське дошкілля, 1936, С. 52).

Мета дошкільної освітньої системи висловлена в «Українському дошкіллі» набула максимального лаконізму – «допомогти вмiло провести розвиток тіла і душі дитини». У розмові про зміст навчально-виховної роботи авторами «Українського дошкілля» виокремлено три провідні напрями виховання – моральний, національний і фізичний. «У дитячому садку дитина набирає замилювання до праці, точності при виконанні обов'язків... Саме тут на неї вперше засвітить перший у її житті промінчик національної свідомості і гордості за свій народ. А батькам неодмінно слід розуміти, що дитина найкраще почуває себе у своєму власному середовищі».

Тогочасних дошкільних педагогів орієнтували на індивідуальний підхід до вихованців, демократичний стиль спілкування, чуйне і турботливе ставлення: «Садівничка повинна розпізнавати особисті прикмети дитини, тобто її індивідуальність, дбати про рухливість, самостійність дитини, вміти узгоджувати свою волю з волею дитини, бути обізнаною в прикметах свого народу» (Українське дошкілля, 1936, С. 49).

Висновки. Подолавши шлях від перших примітивних захоронок до організованих дошкільних освітніх закладів, від елементарної фізичної опіки та найпростіших виховних ініціатив до формування національної самосвідомості в найменших, західноукраїнське дошкілля на кінець 30-х років ХХ ст. увібрало в себе традиції народної педагогіки і стало консолідуючою ланкою між українською родиною і національною школою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нагачевська З. І. Костянтина Малецька: жінка в педагогіці, педагог у жіночому русі. *Обрії*. 2002. № 1. С. 18 – 28.
2. Нагачевська З. І. Педагогічна думка і просвітництво в жіночому русі Західної України (друга половина XIX ст. -1939р.). Івано-Франківськ: Плай, 2002. 275 с.
3. Нагачевська З. І. Перше українське дошкільне товариство у Галичині. *Педагогіка: Вісник Прикарпатського університету імені В. Стефаника*. Вип. IV. Івано-Франківськ: Плай, 2000. С. 161-170.
4. Ступарик Б.М., Моцюк В.Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини /1772-1939 рр./. Коломия: Вік, 1995. 284 с.
5. Українське дошкільня. Підручник для провідниць українських дитячих садків. Львів, 1936. 207 с.
6. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: навч. посіб. / за заг.ред. З. Н. Борисової. Київ: Вища школа, 2004. 496 с.

REFERENCES

1. Nahachevska, Z. (2002). Kostiantyna Maletska: zhinka v pedahohitsi, pedahoh u zhinochomu rusi [Kostyantyna Maletska: a woman in pedagogy, a teacher in the women's movement]. *Obrii – Horizons*, № 1, 18 – 28 [in Ukrainian].
2. Nahachevska, Z. (2002). Pedahohichna dumka i prosvitnytstvo v zhinochomu rusi Zakhidnoi Ukrainy (druha polovyna XIX st. -1939r.) [Pedagogical thought and enlightenment in the women's movement of Western Ukraine (second half of the 19th century – 1939)]. Ivano-Frankivsk: Plai, 275 [in Ukrainian].
3. Nahachevska, Z. (2000). Pershe ukrainske doshkilne tovarystvo u Halychyni [The first Ukrainian preschool society in Halychyni]. *Pedahohika: Visnyk Prykarpatskoho universytetu imeni V. Stefanyka*. – Pedagogy: Bulletin of the Prykarpatsky University named after V. Stefanyk. Vol. IV. Ivano-Frankivsk: Plai, 161-170 [in Ukrainian].
4. Stuparyk, B., & Motsiuk, V.(1995). Ideia natsionalnoi shkoly ta natsionalnoho vykhovannia v pedahohichnii dumtsi Halychyny /1772-1939 rr./ [The idea of a national school and national education in the pedagogical thought of Halychyna /1772-1939/]. Kolomyia: Vik, 284 [in Ukrainian].
5. Ukrainske doshkillia. Pidruchnyk dlia providnyts ukrainskykh dytiachykh sadkiv [Ukrainian preschool. A textbook for leaders of Ukrainian kindergartens]. (1936). Lviv, 207 [in Ukrainian].
6. Khrestomatiia z istorii doshkilnoi pedahohiky [Textbook on the history of preschool pedagogy]. (2004) / Ed. Z. Borysovoi. Kyiv: Vyshcha shkola, 496 [in Ukrainian].

МАКАРЕНКО Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, Маріупольський державний університет, вул. Преображенська, 6, м. Київ, 03037, Україна

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8933-9681>

Scopus Author ID: <http://surl.li/hslup>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.6>

Бібліографічний опис статті: Макаренко, С. (2023). Психосоціальна підтримка працівників закладу дошкільної освіти в умовах воєнного стану. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 17(49), 43–48, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.6>

ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. У статті розкрито основний зміст діяльності керівника закладу дошкільної освіти щодо забезпечення психосоціальної підтримки працівників в умовах воєнного стану. Актуальність питання обумовлена тим, що нині одним із основних викликів для системи дошкільної освіти України, особливо в зоні активних бойових дій, на прифронтових та тимчасово окупованих територіях, є ризик втрати кадрового потенціалу закладів дошкільної освіти. Педагогічні працівники таких закладів працюють переважно на неповну ставку (зі зниженою заробітною платою), знаходяться на простой, призупиненні трудової угоди або припинили трудові відносини із дошкільними закладами у зв'язку з переміщенням чи зміною місця роботи.

Визначено, що збереження та управління кадровим складом закладу дошкільної освіти для забезпечення його функціонування в період кризи та подальшого виведення з кризи є одним із найактуальніших завдань антикризового менеджменту закладу в умовах воєнного стану. Розкрито поняття кризи, антикризового менеджменту закладу в умовах воєнного стану.

Доведено важливість забезпечення психосоціальної підтримки працівників закладу дошкільної освіти в умовах воєнного стану – як системи дій щодо нейтралізації негативного впливу психотравмуючих чинників на соматичне і психічне здоров'я, соціальне життя людини та її міжособистісні відносини в робочому колективі; забезпечення розкриття внутрішнього потенціалу всього колективу закладу та кожного його працівника, допомоги у відновленні психосоціального благополуччя, розвитку механізму подолання стресу та підвищення стійкості до нього.

На основі аналізу теоретичних джерел та дослідження основних найбільш ефективних засобів психосоціальної підтримки працівників закладів дошкільної освіти прифронтових територій Донецької області в умовах воєнного стану, визначено першочергові завдання керівника щодо забезпечення психосоціальної підтримки працівників дошкільного закладу в умовах воєнного стану.

Ключові слова: криза, воєнний стан, прифронтові території, заклад дошкільної освіти, антикризовий менеджмент, психосоціальна підтримка працівників.

MAKARENKO Svitlana – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool Education, Mariupol State University, 6, Preobrazhenska str., Kyiv, 03037, Ukraine

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8933-9681>

Scopus Author ID: <http://surl.li/hslup>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.6>

To cite this article: Makarenko, S. (2023). Psykhosotsialna pidtrymka pratsivnykiv zakladu doshkilnoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Psychosocial supporting the employees of institution of preschool education under the conditions of martial law]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, 17(49), 43–48, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.6>

PSYCHOSOCIAL SUPPORTING THE EMPLOYEES OF INSTITUTION OF PRESCHOOL EDUCATION UNDER THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW

Summary. *The article reveals the main content of the activity of the head of a preschool educational institution in terms of providing psychosocial support to employees under the conditions of martial law. The relevance of the issue is determined by the fact that currently one of the main challenges for the preschool education system of Ukraine, especially in the zone of active hostilities, in the front-line and temporarily occupied territories, is the risk of losing the personnel potential of preschool education institutions. Pedagogical employees of such institutions work mainly on a part-time basis (with reduced wages), are on downtime, have suspended employment contract, or have terminated employment relations with preschool institutions because of moving or changing the place of work.*

It was determined that the safekeeping and management of the staff of the preschool education institution to ensure its functioning during the crisis and subsequent withdrawal from the crisis is one of the most urgent tasks of the anti-crisis management of the institution under the conditions of martial law. The concept of crisis, anti-crisis management of an institution under martial law is revealed.

The importance of providing psychosocial support to preschool education workers in the conditions of martial law has been proved – as a system of actions to neutralize the negative impact of psycho-traumatic factors on somatic and mental health, social life of a person and interpersonal relations in the working team; ensuring the unlocking of the internal potential of the entire team of the institution and each of its employees, assistance in restoring psychosocial well-being, developing a mechanism for overcoming stress and increasing resistance to it.

Based on the analysis of theoretical sources and the study of the main and most effective means of psychosocial supporting the employees of preschool educational institutions in the front-line territories of Donetsk region under martial law, the primary tasks of the manager as for providing psychological support for the employees of preschool institutions under martial law are determined.

Key words: *crisis, martial law, front-line territories, preschool educational institution, anti-crisis management, psychosocial supporting the employees.*

Вступ. Попри активні бойові дії на значній території України, державою забезпечується доступність до якісної дошкільної освіти кожній дитині відповідного віку. Заклади дошкільної освіти (далі – ЗДО) продовжують функціонувати з урахуванням безпекової ситуації у своєму населеному пункті й рішення обласних, місцевих військово-цивільних адміністрацій – з використанням очної, змішаної, дистанційної або індивідуальної форм організації освітнього процесу.

При цьому працівники ЗДО, в залежності від місця розташування закладів: продовжують працювати на повну ставку (на територіях, істотно віддалених від зони бойових дій); працюють переважно на неповну ставку зі зниженою заробітною платою, знаходяться на простой, призупиненні трудової угоди (у зоні активних бойових дій, на прифронтових або тимчасово окупованих територіях); припинили трудові відносини з дошкільними закладами у зв'язку з переміщенням чи зміною місця роботи. За даними Держкомстату України, станом на березень 2023 року кількість педагогів у закладах дошкільної освіти зменшилася

на 25,3% порівняно з 2019 роком (102 832 і 137 688 педагогів відповідно).

Стрес, психологічні травми, економічні, екологічні та багато інших проблем, із якими постійно стикаються працівники ЗДО, не лише погіршують їхнє ментальне здоров'я та якість життя, але і знижують продуктивність праці. Зокрема, вплив війни на власний психологічний стан відзначають 88% працівників дошкільної освіти. Із них 34% відчувають повне професійне вигорання, 48% – часткове, 10% – не зовсім відчувають і лише 8% не відчувають професійного вигорання взагалі (Чепіль, 2022).

Відповідно, одним із основних викликів для системи дошкільної освіти в умовах воєнного стану є ризик втрати кадрового потенціалу ЗДО, особливо на прифронтових та тимчасово окупованих територіях. Тому збереження його у працездатному стані є одним із найактуальніших завдань антикризового менеджменту дошкільних закладів.

Аналіз останніх досліджень. Проблема антикризового менеджменту (антикризового управління) не є новою. У різних аспектах її широко досліджують як зарубіжні, так

і вітчизняні вчені. Проте питання антикризового менеджменту закладів освіти в умовах воєнного стану досліджено не достатньо.

Зокрема, особливості антикризового менеджменту освітніх закладів досліджують вітчизняні науковці І. Безена, Л. Бляхман, Л. Вознюк, О. Кавтиш, О. Карпенко, М. Кириченко, І. Коляденко, та інші. Проблеми управління закладом освіти в умовах воєнного стану, кризовий менеджмент розробляє Т. Сорочан; адаптивне управління закладом освіти в умовах воєнного часу, у стані невідомості – З. Рябова.

Особливості управління персоналом у контексті антикризового менеджменту вивчають С. Войтко, А. Мельниченко, у тому числі в умовах воєнного стану – О. Дороніна, Г. Смоквіна, О. Пшик-Ковальська. Питання управління соціально-психологічним кліматом колективу в умовах воєнного стану досліджує Н. Михаліцька, психосоціальної підтримки працівників – Товариство Червоного Хреста України, Державна служба України з питань праці та інші.

Водночас проблема антикризового менеджменту, психосоціальної підтримки працівників закладу дошкільної освіти в умовах воєнного стану вивчена не достатньо, проте вбачається нами вкрай актуальною.

Необхідне розкриття теоретичних засад антикризового менеджменту та його особливостей в умовах воєнного стану, визначення першочергових завдань керівника закладу дошкільної освіти щодо забезпечення психосоціальної підтримки працівників в умовах воєнного стану.

Мета статті – визначення першочергових завдань керівника закладу дошкільної освіти щодо забезпечення психосоціальної підтримки працівників в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Криза (грец. Κρίσις – поворотний пункт) – це різка зміна звичайного стану речей; злам, загострення становища (*Словник...*); широкомасштабна, непередбачена подія, яка веде до потенційно негативних результатів і може спричинити серйозну шкоду всій організації, працівникам, зв'язкам, фінансам і репутації (Бандурка & Коробов, 1998).

Серед факторів, що спричиняють кризи, дослідники визначають внутрішні та зовнішні; об'єктивні й суб'єктивні, природні, техногенного характеру. Фактором нинішньої кризової ситуації в Україні є воєнний стан – особливий правовий режим, що вводиться ... у разі

збройної агресії чи загрози нападу, небезпеки державній незалежності України, її територіальної цілісності (*Про оборону, 2023*).

Воєнний стан як фактор кризи спричинює й інші кризові фактори: психологічні, економічні, екологічні, організаційні, соціальні, демографічні та інші. Зокрема, розуміння загрози для власного життя та здоров'я призводить до загострення почуття страху, паніки, емоційного вигорання, погіршення ментального здоров'я. Екологічні катаклізми, зростання цін на продовольчі товари, небезпека або руйнування інфраструктури, простої в роботі зумовлюють зменшення заробітної плати та зниження рівня життя. Відповідно, у трудових колективах можливе погіршення соціально-психологічного клімату, послаблення дисципліни, втрата контролю та розбалансованість усієї системи управління.

На подолання негативних наслідків криз в організаціях, установах, закладах (у тому числі освітніх) спрямовано антикризовий менеджмент – один із функціональних напрямів менеджменту, система управлінських заходів і рішень, спрямованих на діагностику, попередження, профілактику, ліквідацію кризових явищ і нейтралізацію дії кризи в майбутньому (Kravchuk & Voienna, 2012). Головною метою антикризового менеджменту є вироблення найменш ризикованих управлінських рішень, що дозволили б реалізувати поставлену ціль та результати з мінімумом додаткових засобів та при мінімальних негативних наслідках.

Основними завданнями антикризового менеджменту є такі (Макаренко, 2022, с. 128):

- збереження управління закладом;
- недопущення паніки серед працівників та збереження працездатних кадрів;
- у разі виникнення кризи – введення в дію антикризових інструментів та запобігання або пом'якшення її руйнівного впливу;
- стабілізація за допомогою антикризової стратегії (програми);
- вчасне реагування на зміни, спричинені кризовим станом, та підтримка діяльності закладу в режимі виживання;
- виведення закладу з кризи, підвищення його конкурентоспроможності тощо.

Важливим стратегічним завданням антикризового менеджменту є збереження та управління кадровим потенціалом закладу для забезпечення його функціонування в період кризи та подальшого виведення з кризи.

У нинішніх умовах воєнного стану це завдання є особливо актуальним для закладів (у тому числі, закладів дошкільної освіти) із прифронтових територій, працівники яких знаходяться в ситуації постійної тривоги й нестабільності, людських втрат і значних матеріальних збитків, коли докорінно порушено їхню звичну життєдіяльність та завдано шкоди здоров'ю. Зазначені психотравмуючі фактори можуть призводити до розвитку розладів пізнавальних, емоційних, рухово-вольових процесів, неврозів, психозів тощо. У таких складних життєвих ситуаціях певна частина працівників не можуть самостійно подолати стрес, і навіть стресостійкі робітники поступово стають усе більш вразливими. У результаті значні фізичні, психологічні й соціальні проблеми працівників можуть негативно впливати на якість їхньої роботи та функціонування усього ЗДО.

Зазначене потребує забезпечення в дошкільному закладі психосоціальної підтримки, спрямованої на задоволення як психологічних, так і соціальних потреб усієї команди закладу та її окремих працівників.

Тема важливості задоволення психосоціальних потреб людини та потреб у сфері психічного здоров'я набула актуальності лише наприкінці минулого століття і розвивається за декількома напрямками. Зокрема, створений Міжнародним фондом Червоного Хреста і Червоного Півмісяця Міжнародний методичний центр з психосоціальної підтримки надає допомогу у створенні служб психосоціальної підтримки для спільнот, які зазнали впливу кризових подій. Психосоціальна робота виокремилася в нову галузь практичної психології. Міжнародною організацією праці спільно з Державною службою України з питань праці розроблено Програму психосоціальної підтримки на робочому місці у воєнний і післявоєнний час та серію інформаційних матеріалів «З турботою про себе й кожного».

Психосоціальна підтримка розглядається як система дій щодо нейтралізації негативного впливу психотравмуючих чинників на соматичне і психічне здоров'я, соціальне життя людини та її міжособистісні відносини в робочому колективі; забезпечення розкриття внутрішнього потенціалу всього колективу закладу та кожного його працівника, допомоги у відновленні психосоціального благополуччя, розвитку механізму подолання стресу та підвищення стійкості до нього (*Психічне здоров'я*).

Дослідження, проведене кафедрою дошкільної освіти Маріупольського державного університету серед педагогічних працівників ЗДО прифронтових територій Донецької області, які працюють на повну чи неповну ставку, або перебувають на простій чи призупиненні трудової угоди, виявило основні найбільш ефективні засоби психосоціальної підтримки працівників в умовах воєнного стану:

- піклування керівництва про кожного працівника закладу дошкільної освіти;
- систематичне або періодичне проведення колективних заходів (нарад, методичних заходів, педагогічних рад тощо) в очному або онлайн-форматі, що по-перше, забезпечує можливість працівникам спілкуватися з колегами щодо проблем, шляхів їх вирішення, перспектив подальшого функціонування ЗДО та надає впевненості в майбутньому; по-друге, методичні заходи зацікавлюють новими методиками й технологіями, що відволікає від думок про проблеми воєнного стану;
- повага керівництва й колективу до думок і пропозицій кожного працівника;
- позитивна оцінка та схвалення кожного працівника дошкільного закладу за гарно виконану роботу.

Дослідження показало, що психосоціальна підтримка кожного учасника команди ЗДО значно знижує вплив психотравмуючих чинників воєнного стану, надає сил і впевненості у значущості власної професійної діяльності, допомагає відновити психосоціальне благополуччя. Учасники дослідження зазначили, що саме колективна взаємодія створює сприятливу атмосферу для обміну емоціями та для підтримки один одного, сприяє розкриттю внутрішнього потенціалу кожного працівника для виконання спільної (навіть складної) роботи, підвищує стресостійкість.

Організувати систему психосоціальної підтримки кожного окремого працівника та всієї команди закладу дошкільної освіти, створити культуру психологічної безпеки й інклюзії має керівник. В умовах воєнного стану відповідна система заходів повинна бути включена до Антикризової стратегії (програми) ЗДО на таких послідовних етапах: передкризовий (пропедевтичний) менеджмент, превентивний менеджмент, менеджмент кризового періоду, післякризовий менеджмент (Макаренко, 2022, с. 130). Таким чином організоване психологічно безпечне робоче середовище дошкільного закладу надасть можливість керівнику діяти планомірно й послідовно, за потреби

вносити корективи, та в результаті запобігати психосоціальним ризикам або мінімізувати їх.

З огляду на зазначене, першочерговими завданнями керівника щодо забезпечення психосоціальної підтримки працівників ЗДО в умовах воєнного стану є такі:

1. Спрямовувати антикризовий менеджмент (спрощений за бюрократичними процедурами, максимально прозорий, безконфліктний та по можливості позитивний) на організацію колективного запобігання руйнівному впливу воєнного стану.

2. По можливості знати й розуміти (емпатія) становище кожного працівника, підтримувати та надавати всю можливу допомогу. Дослідження свідчать, що працівники, яким керівник допомагає, більш схильні до співпраці, більш віддані та продуктивні (*З турботою ...*).

3. Підтримувати постійний позитивний соціальний зв'язок керівника з командою. Особливо в період воєнного стану, коли у стані стресу людина відмежується від усіх, усамітнюється, довірливі та відкриті позитивні соціальні зв'язки з керівником є важливою умовою психосоціального благополуччя та плідної роботи всього колективу. Підлеглим важливо знати, що думає про них керівник, як оцінює їхню працю та ділові якості. Позитивна оцінка працівника є для нього додатковим імпульсом у роботі, а для всього колективу закладу – додатковим ефектом (Михаліцька & Караїм, 2022, с. 240). Дослідження доводять, що при такому соціальному зв'язку люди рідше хворіють, вдвічі швидше одужують після травми, менше впадають у депресію, швидше навчаються, легше переносять дискомфорт і мають на 70 % менший ризик передчасної смерті (*З турботою ...*, с. 4).

4. Систематично проводити контекстні зустрічі (за потреби – в онлайн-форматі) для максимального згуртування команди, мобілізації внутрішніх ресурсів кожного учасника

колективу на подолання кризи. Це може бути спільна робота з будь-якого напрямку, командні тренінги з психології, тимбілдингу тощо.

5. Постійно інформувати команду про діяльність ЗДО та учасників освітнього процесу (онлайн-зустрічі, спільні групи в месенджерах, чати, сайти, канали тощо).

6. Залучати колектив до аналізу діяльності дошкільного закладу та планування пріоритетних напрямів, розробки антикризової програми.

7. Організовувати командне виконання завдань, проектну діяльність тощо.

8. Забезпечувати пролонговане підвищення кваліфікації педагогічних працівників – у ЗДО та за програмами підвищення кваліфікації, в неформальній або інформальній освіті. Необхідність усвідомлення нової інформації допомагає зайняти мозок чимось іншим, ніж переглядом новин.

Висновки. Отже, дослідження довело, що грамотно організована психосоціальна підтримка працівників закладів дошкільної освіти сприяє збереженню працездатних кадрів в умовах воєнного стану. Відповідно, у системі антикризового менеджменту психосоціальна підтримка є одним із найважливіших стратегічних завдань, оскільки від створення оптимальних умов для педагогічної діяльності, підтримки кожного працівника й усього колективу загалом, мотивації і стимулювання їх професійного зростання залежить якість освіти в цілому і кожного закладу освіти зокрема.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці системи підготовки майбутніх керівників закладів дошкільної освіти до забезпечення психосоціальної підтримки працівників на засадах антикризового менеджменту шляхом включення відповідної теми до робочих програм управлінських дисциплін спеціальності 012 «Дошкільна освіта» закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандурка О.М., Коробов М.Я. Фінансова діяльність підприємства : підручник. Київ : Либідь, 1998. 312 с.
2. З турботою про кожного. Психосоціальна підтримка на робочому місці у воєнний і післявоєнний час: Інформаційний матеріал для лідерів підприємств, профспілок. Міжнародна організація праці, Держпраці України. 2022. 14 с. URL: https://www.ilo.org/budapest/what-we-do/projects/declared-work-ukraine/WCMS_863354/lang--uk/index.htm
3. Кравчук Л.С., Воєнна К.І. Антикризовий менеджмент як інструмент недопущення загрози банкрутства. Ефективна економіка. 2012. № 4. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1089>.
4. Макаренко С.І. Антикризовий менеджмент закладу дошкільної освіти в умовах воєнного стану. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 2. С. 126-132. URL: <http://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/2909/2767>

5. Михаліцька Н.Я., Караїм О.О. Управління соціально-психологічним кліматом колективу в умовах воєнного стану // *Менеджмент і безпека в умовах війни: теоретичні та прикладні аспекти*: матеріали-науково-практичної інтернет-конференції (м. Львів, 13 травня 2022 року) / упоряд. В.С. Бліхар. Львів : ЛьвДУВС, 2022. С. 238-241.

6. Про оборону України: Закон України від 06.12.1991 р. № 1932-XII. Дата оновлення: 15.04.2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1932-12#top> (Дата звернення: 20 June 2023).

7. Психічне здоров'я та психосоціальна підтримка. Товариство Червоного Хреста України. URL: <https://redcross.org.ua/mhpss/> (Дата звернення: 20 June 2023).

8. Словник української мови online у 20 томах. URL: <https://services.ulif.org.ua/exp/Entry/index>.

9. Чепіль М. Безпека життєдіяльності вихователів закладів дошкільної освіти: виклики сьогодення. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 14(46). С. 56–62.

REFERENCES

1. Bandurka, O.M., & Korobov, M.Ia. (1998). *Finansova diialnist pidpriemstva* [Financial activities of production]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

2. Z turbotoiu pro kozhnoho. Psykhosotsialna pidtrymka na robochomu misti u voiennyi i pisliavoiennyi chas: Informatsiyni material dlia lideriv pidpriemstv, profspilok [With care for everyone. Psychosocial support at the workplace in wartime and postwar times: Informational material for leaders of enterprises and trade unions] (2022). Mizhnarodna orghanizacija praci, Derzhpraci Ukrajinu International Labour Organization – State Labour Service of Ukraine. 14 p. [in Ukrainian].

3. Kravchuk, L.S., & Voienna, K.I. (2012). Antykryzovi menedzhment yak instrument nedopushchennia zahrozy bankrutstva [Anticrisis management as a tool to prevent the threat of bankruptcy]. *Efektivna ekonomika – Efficient economy*, 4. Retrieved from: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1089> [in Ukrainian].

4. Makarenko, S.I. (2022) Antykryzovi menedzhment zakladu doshkilnoi osvity v umovakh voiennoho stanu. [Anticrisis management of pre-school educational institution under martial law]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka – Pedagogical sciences: theory and practice*, 2, 126–132. [in Ukrainian].

5. Mykhalitska, N.Ia., & Karaim, O.O. (2022). Upravlinnia sotsialno-psykholohichnym klimatom kolektyvu v umovakh voiennoho stanu [Management of the social and psychological climate of the collective under the conditions of martial law]. *Menedzhment i bezpeka v umovakh vijny: teoretychni ta prykladni aspekty: materialy-naukovo-praktychnoi internet-konferentsii* (m. Lviv, 13 travnia 2022 roku) / uporiad. V.S. Blikhar. Lviv : LvDUVS, P. 238-241. [in Ukrainian].

6. Pro oboronu Ukrainy: [About the defense of Ukraine]: Zakon Ukrainy vid 06.12.1991 r. № 1932-XII. Data onovlennia: 15.04.2023 r. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1932-12#top> (Last accessed: 20 June 2023). [in Ukrainian].

7. Psykhichne zdorovia ta psykhosotsialna pidtrymka. [Mental health and psychosocial support]. Товариство Червоного Хреста України – Ukrainian Red Cross Society [in Ukrainian]. Retrieved from: <https://redcross.org.ua/mhpss/> (Last accessed: 20 June 2023)

8. Slovyk ukrainskoi movy online u 20 tomakh [Dictionary of the Ukrainian language online in 20 volumes]. Retrieved from: <https://services.ulif.org.ua/exp/Entry/index?> (Last accessed: 20 June 2023) [in Ukrainian].

9. Chepil, M. (2022) Bezpeka zhyttiediialnosti vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity: vyklyky sohodennia [Personal safety of preschool teachers: the current challenges]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia "Pedahohika" – Human Studies. Series of "Pedagogy"*, 14(46), 56–62.

ПОТЮК Софія – аспірантка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, 82100, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8920-9358>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.7>

Бібліографічний опис статті: Потюк, С. (2023). Особливості застосування кейс-технологій в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 17(49), 49–54, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.7>

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. Стаття присвячена вивченню кейс-технології як інноваційної технології для роботи з дітьми молодшого шкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі. У навчальній праці викладено теоретичний аспект та практичні рекомендації щодо застосування кейс-технологій у навчально-пізнавальній діяльності для дітей з особливими освітніми потребами.

Здійснено аналіз науково-методичної літератури, визначено та висвітлено науковців, які досліджують завдання і функції кейс-технології. Розглянуто поняття кейс-технології, виділено переваги та недоліки застосування, пов'язані із психологічними особливостями дітей. Уточнено особливості структурування уроку в інклюзивному класі з урахуванням означених труднощів дітей з особливими освітніми потребами початкової школи. Представлено огляд кейсів стосовно розроблення, впровадження та апробації для дітей з особливими освітніми потребами в початковій школі. Встановлено, що застосування технологій дає змогу змінювати форми їх діяльності, переключати увагу, допомагає долати комунікативні бар'єри, будувати навчальний процес з урахуванням фізичних та психічних особливостей розвитку дітей тощо. Проаналізувавши доцільність використання кейс-технологій у роботі вчителя початкової школи. Показали, що їх використання може допомогти вчителю забезпечити урок насичений, цікавий, змістовний.

Розглянуто питання організації освітнього процесу в інклюзивному освітньому середовищі. Особливе місце в статті відведено особливостям проведення кейс-технологій при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в супроводі асистента вчителя чи асистента дитини. Автор приходить до висновку, що кейс-технології є неодмінною складовою інноваційних технологій, які потребують включення кожного учасника до навчального процесу. Визначено перспективи впровадження кейс-технологій у навчальну парадигму початкової школи. Надано бібліографічний список.

Ключові слова: інноваційні технології, кейс-технології, інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами, Нова українська школа, молодший шкільний вік.

POTIUK Sofia – Postgraduate Student at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko str., Drohobych, Lviv region, 82100, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8920-9358>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.7>

To cite this article: Potiuk, S. (2023). Osoblyvosti zastosuvannia keis-tekhnolohii v inkluzyvnomu osvithnomu sere dovyschi pochatkovo i shkoly [Peculiarities of using case-technologies in the inclusive educational environment primary school]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, 17(49), 49–54, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.7>

PECULIARITIES OF USING CASE-TECHNOLOGIES IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT PRIMARY SCHOOL

Summary. *The article is devoted to the study of case technology as an innovative technology for working with children of primary school age in an inclusive educational environment. In educational work presents the theoretical aspect and practical recommendations for using case-technologies of educational and cognitive function for children with special educational needs.*

An analysis of the literature was carried out, which considers of using case-technology. Scientists who research case-technology have been identified. The concept of case-technologies is considered, the advantages and disadvantages of employment are allocated. The specifics of lesson structuring in an inclusive class have been specified, taking into account the identified difficulties of students with special needs education. An overview of educational case related to the development, implementation and approvals of children with special educational needs is presented in primary school. After analyzing the feasibility of using case technologies in the work of a primary school teacher. They showed that their use can help the teacher to ensure that the lesson is rich, interesting, meaningful. It was established that use of technologies makes it possible to change their forms of activity, helps to overcome communication barriers, build an educational process taking into account the physical and mental characteristics of the children's development, etc.

Considers the organization of the educational process in an inclusive educational environment. A special place in the article is given to the analysis of case technologies in working of children with special educational needs. The author comes to the conclusion that the case-technologies is an integral part of innovation technologies. The prospects of introducing case-technology into the educational paradigm of a primary school are determined. A bibliographic list is provided.

Key words: *innovation technologies, inclusive educational environment, children with special educational needs, New Ukrainian school.*

Вступ. Впродовж останніх років спостерігається тенденція інтегрування національної освітньої системи до світового та європейського освітнього простору. Особливо інтеграція прослідковується в реалізації реформування загальної середньої освіти Нова українська школа. У Концепції розкриваються ціннісно-світоглядні номінанти, які ґрунтуються на постулатах: філософії дитиноцентризму, педагогіки партнерства та позитивної психології.

Згідно статистичними даними в Україні щороку збільшується кількості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП). Це складний виклик для освіти, який потребує радикальних рішень, щоб соціалізувати осіб з ООП. На законодавчому рівні прийнято чималу кількість нормативно-правових актів, в яких відображається перехід від сегрегації до інклюзії. Отож, інтеграція в європейський простір та збільшення кількості дітей з ООП дали поштовх для розвитку інклюзивного навчання.

Для школярів з ООП організовується інклюзивне освітнє середовище, створюються індивідуальні програми розвитку кожної дитини та ресурсні кімнати у закладах загальної середньої освіти, відбувається підготовка фахівців та спеціалістів для забезпечення інклюзивного

навчання, впроваджуються інноваційні технології, зокрема кейс-технології.

Аналіз останніх досліджень. Активне вирішення питання формування інклюзивного освітнього середовища в початковій школі розглядали О. Акімова, Т. Атрощенко, Н. Безлюдна, Ю. Бойчук, Т. Боднар, І. Гребя, І. Малишевська, І. Калініченко, А. Колупаєва, Т. Скрипник, С. Чупахіна. Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що вирішення завдання на методологічному рівні дозволить усунути протиріччя між теорією і практикою при організації інклюзивного освітнього середовища.

Теоретичні та практичні аспекти кейс-технологій в початковій школі, висвітлені у наукових доробках українських дослідників та педагогів, зокрема Возняк Л., Гриньова М., Грицай Н., Сімаченко Л., Журба О., Філімонова Т. Науковці і практики підкреслюють, що застосування кейс-технологій стимулює формування позитивної мотивації та активність школярів у навчально-пізнавальній діяльності. Стан наукових розробок уможливує зробити висновок, що кейс-технології в початковій школі висвітлено в чималій кількості праць. Проблемою є застосування на уроках, оскільки приділено недостатньо уваги дітям з ООП у такій діяльності і часто

спостерігається, що у підготовці до проведення технології не враховано психологічні особливості, таймінг, роль дитини з ООП, її підготовку.

Мета статті – виявлення особливостей застосування кейс-технологій та визначення ролі в навчально-пізнавальній діяльності в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки простежується зміна підходів до освіти дітей з особливими освітніми потребами, спостерігається підвищений інтерес до використання інноваційних технологій в навчально-виховному процесі початкової школи.

Важливо для впровадження інноваційних технологій врахувати психологічні особливості дітей з ООП: низький рівень сформованих розумових процесів, зниження темпу працездатності, підвищена виснажливість нервової системи, низька пізнавальна активність, наочно-діяльнісне мислення, відсутність достатніх навичок для самостійної роботи, складність із утриманням уваги, малий обсяг пам'яті, недорозвиненість мовлення тощо (Білавич, 2023, с. 9). Повноцінне функціонування ефективного інклюзивного, комфортного, безпечного освітнього середовища неможливе без знання вчителем психологічних особливостей. Зазначимо, що передбачено на законодавчому рівні адаптація або модифікація навчальних планів та програм для дітей з ООП. На базі закладу освіти скликається і затверджується керівником закладу психолого-педагогічна команда супроводу, забезпечується матеріально-технічна база, впроваджуються в навчально-пізнавальну діяльність інноваційні технології, стратегії.

На нашу думку, постійне самовдосконалення педагога початкових класів з професійної точки зору – оволодіння ґрунтовними знаннями з дитячої психології, інноваційними технологіями, стратегіями, методами, навичками мотиваційного інструментарію, оригінальним баченням процесу навчання заслуговує педагогічної уваги. У впровадженні кейс-технологій змінюється роль вчителя. Вчитель є мотиватором, спостерігачем, слідкує за взаємодією школярів на уроці, визначає сильні та слабкі їх сторони. Однак, застосування інноваційних технологій, включаючи кейс-технологій, в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи недостатньо

розглянуте всупереч активізації в педагогіці наукових розвідок.

Розглянемо визначення кейс-технологій. Під поняттям «кейс розглядаються навчальні ситуації, які спеціально розроблені на основі фактичного матеріалу, що передбачають аналіз учнями під час заняття (Власюк, 2012, с. 198). Виділено складові кейс-технології: проблема, що передбачає різні варіанти вирішення; допоміжна інформація; завдання (Сімаченко, 2022, с. 4).

Погоджуємось із визначення О. Журби, згідно з яким кейс – це «засіб, за допомогою якого розглядаються на уроці різноманітні джерела інформації, досліджуються проблеми, у результаті дискусії ухвалюються обґрунтовані рішення» (Журба, 2019, с. 175).

Отже, опрацювавши різні погляди науковців на тлумачення дефініції ми визначили, що кейс-технологія – це опрацювання конкретного випадку (ситуації) з різних точок зору (можливо, на різних навчальних дисциплінах) самостійно чи певною групою осіб, дослідження здійснюється на основі аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння, узагальнення додаткової інформації для отримання ґрунтовних результатів.

Говорячи про важливість впровадження інноваційної технології доцільно розглянути структуру уроку з елементами кейс-технологій.

1. Ознайомлення здобувачів освіти з матеріалами кейсу (конкретний, життєвоважливий випадок).

2. Виділення основної проблеми, визначення цілей.

3. Обговорення проблеми в групі (скеровання педагогом, асистентом-дитини чи асистентом-вчителя дітей з ООП на виконання визначених дій).

4. Прийняття та представлення рішення проблемної ситуації.

Говорячи про залучення дитини з ООП до опрацювання кейсу відбувається в декілька етапів: перший етап – індивідуальна робота (опрацювання матеріалу за допомогою навідиних запитань чи наданням додаткової інформації в супроводі вчителя чи асистента-вчителя); другий етап – робота в групі (дитина може бути пасивним слухачем, або активний при постійній підтримці асистента); третій етап – фронтальна робота (зорієнтація дитини на процес, який відбувається в класі за допомогою супроводу асистента чи вчителя).

У навчально-пізнавальній діяльності перед здобувачами освіти висвітлюється ряд

ситуацій. Для нормотипових учнів ставиться завдання осмислити життєву ситуацію, які сприяють активізації комплексу знань. Тим часом з діти з ООП виконують завдання для розвитку пам'яті, мислення, мовлення, активізації пізнавальної діяльності у супроводі асистента вчителя/асистента дитини. Важко, але важливо навчити дітей з порушенням психофізичного розвитку працювати з інформацією

Дослідивши наукову працю Л. Возняк наголошує, що використання кейсів на уроках виконує такі функції:

- сприяння глибшому зрозумінню теми;
- пробудження інтересу, мотивація до дискусії;
- джерело додаткової інформації;
- поглиблення знань (осмислення отриманих знань);
- розвиток та активізація аналітичного та стратегічного мислення, вміння вирішувати проблеми, робити раціональні висновки;
- розвиток комунікативних навичок;
- поєднання теоретичних знань з реальними фактами (Возняк, 2020, с. 115).

Не викликає сумніву, що для вчителя найбільш цінним є мотивоване, усвідомлене освоєння теоретичних знань, вироблення практичних умінь і навичок, розвиток пізнавальних процесів.

Узагальнюючи науково-педагогічний досвід кейс-технології умовно класифікують: за тривалістю (тематичний день, тематичний тиждень, тематичний місяць, інтегровані уроки); за формою роботи (індивідуальна, парами, групами, командами, усім класом); за навчальними прийомами («Прогнозування за ілюстрацією», «Лицарі Круглого столу», «Барометр», «Думай, збирайся, ділись», «Знаю – хочу знати – взнав», «Фішбоун», «Ромашка Блума», «Прогулянка галереєю», «Сенкан (Синквейн)», «Асоціативний куш», «Плакат думок», «Дерево припущень», «Мозкова атака», «Дискусійне кафе», «Акваріум», «Читацький театр», «Ментальна карта»); за місцем проведення (в класному приміщенні, на природі, у бібліотеці, у музеї, у спортзалі, у музичному залі, у театральному класі); за мотивацією учня (похвала, оцінка, рейтинг) (Плющ, 2019, с. 11-13). Практика показує, що заняття з використанням кейс-технологій є універсальним лейт-мотивом сукупності навчальних дисциплін.

Слід зазначити, що на уроки в початковій школі з використанням кейс-технологій передбачають використання додаткових

засобів книг, газет, журналів, атласів, зображень, аудіоматеріалів, відеоматеріалів, презентацій, дослідів і так далі.

Розглянемо тематику інтегрованих уроків «План місцевості», «Чому змінюються пори року на Землі?», «Сонце порядкує всім, що відбувається на Землі», «Планети Сонячної системи в космосі», «Морське царство», «Тварини взимку», «Червона книга України», «Рослини, що нас оточують», «Героїв країна – моя Україна», «Піщана казка», «Природні чудеса Закарпаття», «Ой, болить у мене зуб», «Моє тіло – моя фортеця», «Мандрівка до Крижаного царства», «Час», «Прямий кут», «Дари осені», «Світ музичної казки», «Спілкування в житті та в мережі», «Інформація», «Хто і що таке штучний інтелект?», «Календар сімейних свят зимового циклу», «Які відкриття на мене чекають за порогом дому?», «Можна все на світі вибирати, сину, вибрати не можна тільки Батьківщину», тощо.

Наведемо приклад, коли навколо однієї теми відбувається об'єднання навчальних дисциплін. У 2 класі навчальна дисципліна я досліджую світ за темою «Червона книга України» переходить в урок математики. На уроці школярі вирішують задачі та вирази пов'язані із тваринами та рослинами, які занесені до Червоної книги України. В основі третього та четвертого уроку з української мови та читання закладена робота, яка стосується роботи з текстами на обрану тематику. Під час мистецтва на власний вибір учні обирають, що хочуть намалювати тварину чи рослину, яка зафіксована в Червоній книзі України. У процесі роботи над кейсом вчитель чи асистент-вчителя/асистент-дитини надає додаткову інформацію або запитання для дитини з ООП.

У 3 класі метою тематичного дня «Тварини взимку» – опрацювання матеріалу про життя, харчування, адаптацію тварин взимку. На уроці я досліджую світ з використанням кейс-технологій відбувається ознайомлення з тваринами, їх зовнішніми виглядом та місцем проживання. На уроці математики школярі визначають відстань між ними та тваринами. Під час заняття з інформатики наскрізним завданням було складання хмари слів про тварин. Наприкінці дня, організовано роботу в групах для фіксації набутих знань у вигляді лепбуку.

Ще один аспект, який варто розглянути – оцінювання діяльності школярів у процесі застосування кейс-технологій. В початковій школі впроваджено оцінююче судження

(формальне оцінювання) та оцінює судження із зазначенням рівня результату (рівневе оцінювання). Зазначимо, що при організації кейс-технологій вчителями початкових класів застосовується оцінює судження, тобто формальне оцінювання. Оскільки, педагог відстежує особистісний розвиток дитини та здобування нею навчального досвіду.

За нашими спостереженнями у процесі застосування кейс-технологій завдяки роботі вчителя та асистента вчителя доцільно виділити переваги використання кейс-технологій в навчально-виховному процесі з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами:

- розкриття потенціалу з інтелектуальними труднощами та мовленнєвими порушеннями;
- розвиток психічних процесів (пам'яті, уваги, уваги, уваги тощо);
- формування аналіко-синтетичних можливостей;
- заохочення до навчально-пізнавальної діяльності;
- розвиток критичного та креативного мислення;
- формування практичних компетентностей (комунікативної, навчально-пізнавальної, інформаційної);
- розвиток творчих навичок;
- соціальна адаптація в шкільному колективі;
- всебічний розвиток особистості.

Недоліками впровадження технології вплив психологічних особливостей дитини, що сприяють нерозумінню контексту, дезорієнтації. Вважаємо ефективними для подолання труднощів впровадження кейс-технологій в освітнє середовище, в якому навчається дитина з ООП є попередня підготовка такого школяра до кейсу з асистентом вчителя чи батьками.

У ракурсі нашого дослідження нами висвітлено дві точки зору. З одного боку інноваційна технологія передбачає організацію

цікавого, захоплюючого та життєвого уроку чи тематичного дня, який надає можливість учням встановлювати комунікувати на задану тематику, шукати та опрацьовувати інформацію, розмірковувати, доводити свою думку, залагоджувати конфлікти, мотивувати всіх дітей на активну взаємодію для розв'язання ситуації, тобто прийняття правильних рішень. З іншого боку – складний виклик для педагога, потрібно продумати роль кожного учня, особливо якщо в класі є дитина з особливими освітніми потребами, врахувати її психологічні та фізичні особливості, підготувати до співпраці з однокласниками, підготувати додатковий матеріал для опрацювання.

Загалом, кейс-технології передбачають зміну форм діяльності молодших школярів, переключення уваги, долання комунікативних бар'єри, побудову освітнього процесу з урахуванням індивідуальних, фізичних та психічних особливостей розвитку дітей тощо.

Висновки. На основі виконаного дослідження з'ясовано, що важливим на сучасному етапі є висвітлення проблем теорії та практики соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Розглянувши один із чинників формування інклюзивного освітнього середовища, можемо констатувати, що кейс-технологія передбачає самостійну або групову роботу для нормотипових дітей, а для дітей з особливими освітніми потребами необхідна потрібна підтримка, супровід педагогічного працівника. Визначено переваги та недоліки використання технології в освітньому процесі. Зауважуємо, що тільки при врахуванні всіх детермінант варто сподіватися на позитивний результат.

Вирішення проблеми функціонування інклюзивного освітнього середовища не обмежується впровадженням кейс-технологій. Визначаємо, що перспективний напрям дослідження базується на розробці, впровадженні та апробації механізмів реалізації середовища для дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білавич, Г., Пантюк, Т., Крайник, У., & Петруняк, М. Інтерактивні засоби навчання як чинник комунікативного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Молодь і ринок*. 2023. Вип. 5/213. С. 7-12.
2. Власюк І. Використання кейс-методу при формуванні професійної економічної термінології. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. Вип. 37. С. 196-201
3. Возняк, Л. Організація уроків у початковій школі з використанням методу вивчення ситуацій. *Молодий вчений*. 2020. Вип. 10 (86). С. 113-116.
4. Журба О.В. Кейс-метод як засіб реалізації технологічного поля компетентнісного уроку. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 11. Т. 2. С. 174 -177

5. Плющ Ю.О. Порадник для вчителя : методичний посібник. Харків : Вид. група «Основа», 2019. 127 с.
6. Сімаченко Л. Кейс-технологія на уроках математики в початковій школі : методичний посібник. Диканька, 2022. 32 с.

REFERENCES

1. Bilavych, H., Pantiuk, T., Krainyk, U., & Petruniak, M. (2023). Interaktyvni zasoby navchannia yak chynnyk komunikatyvnoho rozvytku ditei doshkilnoho viku z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy [Interactive learning technologies as a factor of communicative development of preschool children with special educational needs]. *Molod i rynek*, № 5/213, 7-12 [in Ukrainian].
2. Vlasiuk I. (2012) Vykorystannia keis-metodu pry formuvanni profesiinoi ekonomichnoi terminolohii [The use of the case method in the formation of professional economic terminology]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, № 37, 196-201 [in Ukrainian].
3. Vozniak, L. (2020). Orhanizatsiia urokiv u pochatkovii shkoli z vykorystanniam metodu vyvchennia sytuatsii [Organization of lessons in primary school using the method of studying situations]. *Molodyi vchenyi*, № 10 (86), 113-116 [in Ukrainian].
4. Zhurba O.V. (2019) Keis-metod yak zasib realizatsii tekhnolohichnoho polia kompetentnisnoho uroku [The case method as a means of implementing the technological field of the competence lesson]. *Innovatsiina pedahohika*, № 11(2), 174 -177 [in Ukrainian].
5. Pliushch Yu.O. (2019) Keis-tekhnolohiia v pochatkovii shkoli [Case technology in primary school]. *Poradnyk dlia vchytelia*. – Kh. : Vyd. hrupa «Osnova», 127 [in Ukrainian].
6. Simachenko L. (2022) Keis-tekhnolohiia na urokakh matematyky v pochatkovii shkoli [Case technology in elementary school mathematics lessons.]. *Metodychnyi posibnyk*. – Dykanka, 32 [in Ukrainian].

СІМКОВА Ірина – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», просп. Берестейський, 37, Київ, 03156, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0410-5454>

ResearcherID: F-3551-2010

МІХНЄВА Юлія – викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», просп. Берестейський, 37, Київ, 03156, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1597-0926>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.8>

Бібліографічний опис статті: Сімкова, І., Міхнєва, Ю. (2023). Особливості застосування принципів універсального дизайну для навчання англійської мови для спеціальних цілей. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 17(49), 55–60, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.8>

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню особливостей застосування принципів універсального дизайну для навчання англійської мови для спеціальних цілей. Проаналізовано праці вітчизняних і зарубіжних фахівців з питань універсального дизайну та універсального дизайну для навчання. Розглянуто навчання англійської мови для спеціальних цілей з опорою на принципи універсального дизайну для навчання. Наведено визначення універсального дизайну для навчання, як підходу в основу якого покладено розроблення навчальних матеріалів і видів діяльності, які дозволяють досягти цілей навчання, які демонструють відмінності у різних когнітивних і фізичних здатностях. Визначено в чому полягає унікальність універсального дизайну для навчання. Схарактеризовано основні принципи застосування універсального дизайну для навчання англійської мови для спеціальних цілей (принцип забезпечення різноманітних форм подання інформації; принцип забезпечення декількох способів діяльності та вираження/самовираження; принцип забезпечення різноманітних форм залучення студентів до взаємодії та принцип забезпечення декількох засобів оцінювання). Описано приклади застосування зазначених вище принципів для навчання англійської мови для спеціальних цілей. Надано рекомендації для викладачів щодо впровадження кожного з принципів універсального дизайну для навчання. Зазначено труднощі впровадження підходу універсального дизайну для навчання в закладах вищої освіти в Україні. Встановлено, що кінцева мета УДН полягає у підвищенні рівня автономії студентів, що перегукується із концепцією навчання протягом життя. В результаті дослідження доведено, що застосування принципів універсального дизайну для навчання англійської мови для спеціальних цілей сприятиме ефективному навчанню не лише студентів з різноманітними потребами, але для всіх інших студентів академічної групи.

Ключові слова: універсальний дизайн для навчання, англійська мова для спеціальних цілей, інклюзивна освіта, принципи універсального дизайну для навчання.

SIMKOVA Iryna – Dr. Sc. Education, Professor, Head of the Department of English Language for Humanities № 3, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, 37, Beresteyskiy ave., Kyiv, 03156, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0410-5454>

ResearcherID: F-3551-2010

MIKHNEVA Yuliia – Lecturer at the Department of English Language for Humanities № 3, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, 37, Beresteyskiy ave., Kyiv, 03156, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1597-0926>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.8>

To cite this article: Simkova, I., Mikhnieva, Yu. (2023). Osoblyvosti zastosuvannya pryntsyviv universalnoho dyzainu dlia navchannia anhliskoi movy dlia spetsialnykh tsilei [Peculiarities of applying the principles of universal design for teaching English for special purposes]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, 17(49), 55–60, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.8>

PECULIARITIES OF APPLYING THE PRINCIPLES OF UNIVERSAL DESIGN FOR TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES

Summary. *The article is devoted to the study of the principles of Universal Design for Learning and its application in English for special purposes. The papers of Ukrainian and foreign experts in Universal Design and Universal Design for Learning were analyzed. The teaching of English for special purposes based on the principles of Universal Design for Learning is considered. Universal Design for Learning is defined as an approach based on the development of learning materials and activities that allow students, who demonstrate differences in various cognitive and physical abilities to achieve learning goals. The uniqueness of the Universal Design for Learning is determined. The main principles of the application of Universal Design for Learning in English for special purposes are characterized (the principle of providing various forms of information presentation; the principle of providing several ways of activity and expression/self-expression; the principle of providing various forms of engagement and the principle of providing several means of assessment). Examples of application of the above principles for teaching English for special purposes are described. Recommendations are provided for educators on how to apply each of the principles of Universal Design for Learning. The difficulties in the implementation of the Universal Design for Learning approach for education in higher education institutions in Ukraine are indicated. It was established that the ultimate goal of UDL is to increase the level of autonomy of students, which resonates with the concept of lifelong learning. As a result of the study, it is proven that the application of Universal Design for Learning principles in teaching English for special purposes will contribute to effective learning not only for students with diverse needs but for all other students in the academic group.*

Key words: *Universal Design for Learning, English for special purposes, inclusive education, principles of Universal Design for Learning.*

Вступ. Воєнний стан запроваджений в Україні з 24 лютого 2022 року зумовив посилення однієї з провідних світових тенденцій – впровадження інклюзивної освіти у ЗВО. Зазвичай, вважають, що інклюзивна освіта орієнтована на навчання студентів з особливими освітніми потребами. Однак, реалії сьогодення показують, що кількість студентів, які не мають особливих потреб, однак потребують особливого підходу неухильно зростає. Тому, педагоги у своїй діяльності постійно прагнуть знайти різноманітні шляхи оптимізації навчального процесу. Останнім часом перспективним напрямом навчання вважають універсальний дизайн. Цей підхід передбачає складання програми навчання з урахуванням різноманіття студентів, щоб вона (програма) була оптимально пристосована до їхніх потреб.

Застосування універсального дизайну для навчання (УДН або Universal Design for learning – UDL) студентів з різноманітними потребами є корисним і для всіх інших студентів академічної групи. Наприклад, на

занятті з англійської мови для спеціальних цілей якщо у студента погано зі слухом або йому важко зосередитися через тривогу чи втому (через нічні сирени), то під час аудіювання викладачу доречно забезпечити студентів зображальними опорами. До таких опор можуть входити англійські терміни з визначеннями, надруковані епізоди тексту для прослуховування в картинках або просто частини тексту. Таким чином, навіть студенти, які не мають проблем зі слухом або уважністю, однак через шум у класі могли не почути якість частини зможуть перевірити розуміння тексту за допомогою зображальних опор. Під час виконання завдань на читання викладач може використовувати різні шаблони або розмір і колір шрифту.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних фахівців показав, що питання щодо застосування концепції універсального дизайну для навчання (Давиденко, 2015; Burgstahler, 2013), принципів універсального дизайну (Rose, Gravel, Gordon, 2014) активно розробляються.

Теоретичною базою дослідження є науково-обґрунтоване положення, що універсальний дизайн для навчання має на меті розроблення навчальних матеріалів і видів діяльності, які дозволяють досягти цілей навчання студентам із відмінностями у їхній здатності бачити, чути, говорити, рухатися, читати, писати, розуміти англійську мову, організовувати власне навчання, запам'ятати, не адаптуючи навчальні програми чи силабуси повторно для задоволення особливих потреб (Orkwis & McLane, 2008).

До 1984 року розуміння універсального дизайну було тісно пов'язане із дизайном предметів і навколишнього середовища, із наданням можливості у максимальній мірі користуватися предметами і послугами, без потреби у їхній адаптації чи спеціалізованому проектуванні (Mace, 1998).

Із заснуванням у 1984 році Центру прикладних спеціальних технологій (CAST) дослідження універсального дизайну вийшло на новий рівень – з'явилося поняття універсальний дизайн для навчання, спочатку як засіб розширення можливостей навчання для всіх осіб, потім осіб із обмеженими можливостями, далі осіб із різноманітними потребами. У центрі працюють не лише фахівці в галузі освіти, а також нейропсихології, клінічної психології, інформаційних технологій, інженерії, політики тощо. Саме тому сьогодні універсальний дизайн для навчання передбачає інтеграцію ініціатив.

Наразі концепція УДН є синергією, що об'єднує велику кількість ініціатив, як от мультисенсорне навчання, роль штучного інтелекту у навчанні, диференційоване навчання, використання комп'ютеризованих засобів навчання, розробка критеріїв оцінювання успішності та ін. (Black-Hawkins, 2017).

Метою статті є дослідження принципів застосування універсального дизайну для навчання англійської мови для спеціальних цілей та підвищення обізнаності і розуміння концепції впровадження універсального дизайну для навчання в ЗВО України.

Для досягнення поставленої мети використані теоретичні методи, наприклад, критичний аналіз наукової літератури з методики навчання англійської мови для професійного спілкування, педагогіки, психології і когнітивної науки стосовно досліджуваного питання.

Виклад основного матеріалу. Декілька досліджень показали, що впровадження принципів УДН на заняттях з англійської

мови призводить до позитивних результатів навчання для студентів із різноманітними навчальними потребами. Дослідження, проведене Роузом та ін. (2014), виявило, що стратегії УДН можуть покращувати академічну успішність і залученість усіх студентів, у тому числі тих, хто має обмежені можливості. Інше дослідження Около та Дідрікса (2014) показало, що УДН може покращити навички і вміння письма у студентів із вадами навчання під час англійської мови для спеціальних цілей. Незважаючи на потенційні переваги цього підходу, його впровадження в навчальних закладах може бути складним завданням. Однією з головних складнощів є недостатня обізнаність і розуміння УДН серед освітян. Дослідження, проведене Макдаффі та Мastroпієрі (2012), показало, що багато педагогів не знайомі зі структурою УДН та її принципами. Іншою проблемою є брак ресурсів і підготовки педагогів для ефективного впровадження стратегій УДН у своїй педагогічній практиці.

Відповідно до досліджень, на заняттях з англійської мови для спеціальних цілей, використання текстового процесора може допомогти студентам виконати роботу з написання есе, яка буде виглядати охайніше та містити менше орфографічних помилок, ніж рукописна робота (Goff & Higbee, 2008). Крім того, студенти можуть виявити та виправити більше помилок під час використання сервісу перевірки орфографії, ніж під час редагування вручну (Rappolt-Schlichtmann, Daley, & Rose, 2012). Однак, на жаль, особистий доступ до ноутбуків і комп'ютеризованих пристроїв не забезпечує повне залучення студентів до навчання та підвищення академічної успішності (Katz, 2013). Навіть навпаки, багатьох студентів портативні комп'ютери та комп'ютеризовані пристрої можуть занадто відволікати від навчання. Тому, викладачі та студенти повинні володіти знаннями, навичкам і вмінням, які забезпечують усвідомлену інтеграцію технологій в академічний контекст, щоб цифрові пристрої сприяли навчанню (Rose, Gravel, & Gordon, 2014). УДН є потужним підходом, оскільки вже на першому занятті він допомагає вчителю передбачити та спланувати навчальний процес, який би був ефективним і цікавим для всіх студентів у групі.

Результати досліджень у галузі когнітивних нейронаук, нейропсихології та нейробиології, дали змогу виявити багато відмінностей

у навчанні та визначити канали, за допомогою яких ми отримуємо інформацію (Kurzweil, 2005), що в подальшому допомогло визначити три основні принципи УДН:

1) принцип забезпечення різноманітних форм подання інформації;

2) принцип забезпечення декількох способів діяльності та вираження/самовираження;

3) принцип забезпечення різноманітних форм залучення студентів до взаємодії.

CAST додав до них ще четвертий:

4) принцип забезпечення декількох засобів оцінювання.

Зазначені вище принципи УДН можна застосовувати під час розробки навчальних програм, силабусів, планів занять, роздаткових матеріалів до занять та методів оцінювання (Hall, Meyer, & Rose, 2012). Розглянемо детальніше кожен з них.

Перший принцип – забезпечення різноманітних форм подання інформації, має на меті урізноманітнення способів отримання студентами інформації і знань. Він відповідає за те, як студенти збирають, ідентифікують, сприймають і розуміють інформацію. Дотримання цього принципу під час підготовки до занять з англійської мови для спеціальних цілей, дасть можливість зменшити перешкоди у навчальному середовищі, підготувати навчальне середовище, де студенти матимуть усе необхідне для гнучкого досягнення цілей навчання.

Другий принцип – забезпечення декількох способів діяльності та вираження/самовираження, в його основі лежить розуміння того, що студенти можуть використовувати різноманітні варіанти демонстрації засвоєної інформації. Студенти самостійно обирають способи представлення інформації, самостійно здійснюють планування і виконання завдань. Іншими словами студентам надається можливість працювати відповідно до їх стилю навчання, фізичних потреб, інтересів та здібностей. Наприклад, на заняттях з англійської мови для спеціальних цілей, під час викладання завдання з говоріння (Speaking) перший студент виконує завдання у вигляді відео на YouTube, другий створить комічну історію на Storyboard, третій відтворить усну розповідь на основі написаного есе або створених порівняльних діаграм тощо. Викладач має демонструвати гнучкість і надавати студентам виріб форми відтворення завдання, однак саме студенти несуть відповідальність за їхнє навчання і зможу продемонструвати, чого вони

навчилися. На додаток до надання можливостей працювати, викладач пропонує студентам і формат виконання, способи самовираження для студентів.

Третій принцип – забезпечення різноманітних форм залучення студентів до взаємодії. Цей принцип пов'язаний із мотивацією, націлений також, на розвиток емоційного інтелекту. Наприклад, отримання найвищого балу за завдання не завжди є достатньою мотивацією для студентів. Для деяких студентів мотивуючими факторами є відчуття значущості, задоволення від виконаного завдання, бажання бути успішним у всьому, розуміння того факту, що ти допомагаєш іншим або привертаєш увагу до соціальнозначущих тем. Наслідуючи третій принцип викладач може надавати студентам поради, як впоратися із розчаруванням (наприклад, якщо бал за завданням нижче, ніж студент очікував), поради щодо визначення індивідуального стилю навчання, підвищення самооцінки тощо. Крім того, викладач може винагороджувати студентів за успішне виконання завдань. Так, якісно виконані проекти, написані есе або інші творчі завдання можуть, за згодою студентів, бути оприлюднені на сайті кафедри, факультету чи під час студентських конференцій.

Четвертий принцип – забезпечення декількох засобів оцінювання. Викладач забезпечує «підґрунтя» для виконання завдань, створює рубрики, які визначають критерії та результати навчання, а також контрольні заходи та індивідуальну підтримку для тих, хто потребує допомоги у плануванні та виконанні завдань.

Використовуючи чотири принципи УДН, викладачі, під час навчання англійської мови для спеціальних цілей, можуть зручно та ефективно інтегрувати сенсорні можливості навчання, що дає змогу студентам створювати текстові зв'язки і таким чином розширювати їх словниковий запас і глибше розуміти термінологію професійного спілкування.

Ми погоджуємося із думкою Рапполт-Шліхтмана та ін. (2012), що високий рівень самооцінки студентів призводить до збільшення рівня автономії у навчанні та рівня зусиль у під час виконання складних завдань. Важливим є постійний зворотній зв'язок зі студентами, надання підтримки та забезпечення прогресу у виконанні завдань для кожного студента. Для цього викладачу необхідно регулярно перевіряти виконані завдання, ретельно планувати заняття, враховувати

потреби кожного студента у групі. Досвідчений викладач розуміє, мотивація змінюється день у день і від завдання до завдання, тому студентам може знадобитися більший або менший рівень підтримки в залежності від виду діяльності й їх власних почуттів.

Так, в основу універсального дизайну для навчання покладено припущення, що перешкоди для навчання полягають у середовищі, а не в особистих проблемах студентів.

В одній групі знаходяться різні студенти, які мають різні домінуючі процеси сприйняття інформації, різні психічні та фізичні особливості, різні рівні саморегуляції. Тому, застосовуючи універсальний дизайн для навчання англійської мови для спеціальних цілей викладач постійно орієнтується на особливості студентів та змінює форми та методи навчання з метою підвищення якості навчального процесу.

Кінцева мета УДН полягає підвищенні рівня автономії студентів, що перегукується із концепцією навчання протягом життя. Автономні студенти цілеспрямовані та мотивовані, винахідливі та обізнані, застосовують різні навчальні стратегії. Крім того, УДН може змінити уявлення викладача про те, що заважає студентам вчитися. Замість того, щоб думати, що потрібно щось змінити студентів, УДН допомагає ширше поглянути на навчальне середовище.

На думку, Холла та ін. (2012) універсальний дизайн для навчання – це підхід до навчання, який може допомогти студентам підвищувати і розвивати різноманітні навички і вміння, від

граматичних навичок і вмінь до навчального досвіду, який є змістовним і захоплюючим для кожного студента.

Висновки. Таким чином, звичайний універсальний дизайн для навчання відрізняється від універсального дизайну для навчання своєю спрямованістю на навчання. Основні принципи УДН поєднані із динамічними процесами навчання, а не доступом до стаціонарних конструкцій, будівель, або навіть до інформації, як в універсальному дизайні. Однак, спільним для них є універсально спроектоване середовище – навчальне або побутове.

Універсальний дизайн почався як архітектурна концепція, яка передбачала планування середовища для оптимальної доступності та продуктивності. Пізніше універсальний дизайн для навчання розширив ці межі, його принципи пропонують навчання орієнтоване на відмінності студентів, залучаючи ретельно сплановані види діяльності та застосування простору, матеріалів, навчальної програми, технологій та персоналу. Отже, щоб застосовувати принципи УДН студенти обирають інструменти та ресурси, які уже наявні у викладача, але використовувати вони їх будуть по-різному викладач не спеціальні інструменти чи технології, натомість.

Таким чином, можемо говорити про те, що УДН є підходом у викладанні та навчанні, який охоплює широкий спектр контенту, а також одночасно налаштований для задоволення потреб студентів з різноманітними потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давиденко, Г. В. (2015). *Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу: монографія*. Вінниця: Нілан.
2. Burgstahler, S. (2013). Introduction to universal design in higher education. In S. Burgstahler (Ed.). *Universal design in higher education: Promising practices*. Seattle: DO-IT, University of Washington. www.uw.edu/doit/UDHE-promising-practices/part1.htm
3. Black-Hawkins, K. (2017). Understanding inclusive pedagogy. *Inclusive Education*, 3, 13-28.
4. Goff, E., & Higbee, J. L. (Eds.). (2008). *Pedagogy and student services for institutional transformation: Implementing universal design in higher education*. University of Minnesota.
5. Hall, T. E., Meyer A., & Rose D. H. (2012). *Universal design for learning in the classroom*. New York, Guilford Press.
6. Katz, J. (2013). The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153–194.
7. Kurzweil, R. (2005). *The Singularity is Near: When Humans Transcend Biology*. New York, NY: Penguin books-Viking Publisher.
8. McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children*, 75 (4), 493–510.
9. Mace, R. (1998). Universal design in housing. *Assistive Technology*, 10(1), 21–28.
10. *National Center on Universal Design for Learning*. (2010). UDL guidelines. <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>

11. Okolo, C. M., & Diedrich, J. (2014). Twenty-Five Years Later: How is Technology Used in the Education of Students with Disabilities? Results of a Statewide Study. *Journal of Special Education Technology*, 29(1), 1–20. <https://doi.org/10.1177/016264341402900101>
12. Orkwis, R., & McLane, K. (1998). *A curriculum every student can use: Design principles for student access*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
13. Rappolt-Schlichtmann, G., Daley, S., & Rose, L. (2012). *A research reader in universal design for learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2012.
14. Rose D. H., Gravel J. W., Gordon D. (2014). Universal design for learning. *Sage handbook of special education*. In L. Florian (Ed.). London. SAGE.

REFERENCES

1. Davydenko, G. V. (2015). *Inklusia u vyschih navchalnyh zakladah Evropeiskogo Soyuzu*. [Inclusion in Higher Schools in European Union]. Monograph. Vinnytsia: Nilan. [in Ukrainian].
2. Burgstahler, S. (2013). Introduction to universal design in higher education. In S. Burgstahler (Ed.). *Universal design in higher education: Promising practices*. Seattle: DO-IT, University of Washington. www.uw.edu/doit/UDHE-promising-practices/part1.htm
3. Black-Hawkins, K. (2017). Understanding inclusive pedagogy. *Inclusive Education*, 3, 13-28.
4. Goff, E., & Higbee, J. L. (Eds.). (2008). *Pedagogy and student services for institutional transformation: Implementing universal design in higher education*. University of Minnesota.
5. Hall, T. E., Meyer A., & Rose D. H. (2012). *Universal design for learning in the classroom*. New York, Guilford Press.
6. Katz, J. (2013). The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153–194.
7. Kurzweil, R. (2005). *The Singularity is Near: When Humans Transcend Biology*. New York, NY: Penguin books-Viking Publisher.
8. McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children*, 75 (4), 493–510.
9. Mace, R. (1998). Universal design in housing. *Assistive Technology*, 10(1), 21–28.
10. *National Center on Universal Design for Learning*. (2010). UDL guidelines. <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>
11. Okolo, C. M., & Diedrich, J. (2014). Twenty-Five Years Later: How is Technology Used in the Education of Students with Disabilities? Results of a Statewide Study. *Journal of Special Education Technology*, 29(1), 1–20. <https://doi.org/10.1177/016264341402900101>
12. Orkwis, R., & McLane, K. (1998). *A curriculum every student can use: Design principles for student access*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
13. Rappolt-Schlichtmann, G., Daley, S., & Rose, L. (2012). *A research reader in universal design for learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2012.
14. Rose D. H., Gravel J. W., Gordon D. (2014). Universal design for learning. *Sage handbook of special education*. In L. Florian (Ed.). London. SAGE.

ТАШКІНОВА Оксана – кандидат соціологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціології та соціальної роботи, Приазовський державний технічний університет, вул. Гоголя, 29, м. Дніпро, 49000, Україна

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6649-845X>

ResearcherID: <https://researchid.co/tashkinovaks>

ПОНОМАРЬОВА Людмила – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та слов'янської філології, Приазовський державний технічний університет, вул. Гоголя, 29, м. Дніпро, 49000, Україна

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9367-5645>

РОГОВСЬКА Ольга – старший викладач кафедри соціології та соціальної роботи, Приазовський державний технічний університет, вул. Гоголя, 29, м. Дніпро, 49000, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1846-2850>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.9>

Бібліографічний опис статті: Ташкінова, О., Пономарьова, Л., Роговська, О. (2023). Проблеми та перспективи запровадження травма-чутливого викладання в закладах вищої освіти України. *Люди-нознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 17(49), 61–68, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.9>

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ТРАВМА-ЧУТЛИВОГО ВИКЛАДАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Анотація. У статті здійснено аналіз вітчизняних і зарубіжних напрацювань з питань запровадження травма-чутливого викладання в закладах вищої освіти. Дослідження покликане визначити ключові аспекти та принципи травма-чутливого викладання, а також проаналізувати можливості їх застосування в закладах вищої освіти України. Розширено поняття “травма-чутливе викладання” у зв’язку із підходами, що спрямовані на зменшення травматичного впливу під час освітнього процесу, як на студентів так і на викладачів. Розкрито принципи травма-чутливого викладання в закладах вищої освіти України. Особливої уваги приділено проблемі запровадження травма-чутливого викладання в умовах тимчасово переміщених закладів вищої освіти. Основні аспекти дослідження включають аналіз травматичного досвіду студентів, формування основ стресостійкості під час навчання в умовах постійних змін та стресових ситуацій. У розвідці передбачено оцінку перспективи запровадження травма-чутливого підходу у викладанні у системі вищої освіти; аналіз переваг та обмеження впровадження травма-чутливого підходу у навчальний процес; розгляд стратегій та ресурсів, необхідних для успішного впровадження травма-чутливого викладання. Зроблено спробу визначити можливі перешкоди та шляхи їхнього подолання при впровадженні травма-чутливого викладання. В статті наведено приклади впровадження програм та курсів з метою ознайомлення педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти з основами травма-чутливого викладання, формування основ стресостійкості під час викладання. Як приклад впровадження таких програм щодо травма-чутливого викладання в умовах війни, запропоновано досвід Приазовського державного технічного університету.

Ключові слова: студентство, травма, травматичний досвід, заклад вищої освіти, викладання, травма-чутливе викладання, методика викладання, війна.

TASHKINOVA Oksana – PhD, Associate Professor, Head of the Department of Sociology and Social Work, Priazovskyi State Technical University, 29, Gogolya str., Dnipro, 49000, Ukraine

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6649-845X>

ResearcherID: <https://www.researchgate.net/profile/Oksana-Tashkinova>

PONOMARYOVA Ludmila – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Slavic Philology, Priazovskyi State Technical University, 29, Gogolya str., Dnipro, 49000, Ukraine

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9367-5645>

ROHOVSKA Olha – Senior Lecturer at the Department of Sociology and Social Work, Priazovskyi State Technical University, 29, Gogolya str., Dnipro, 49000, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1846-2850>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.9>

To cite this article: Tashkinova, O., Ponomaryova, L., Rohovska, O. (2023). Problemy ta perspektyvy zaprovadzhennia trauma-chutlyvoho vykladannia v zakladach vyshchoi osvity Ukrainy [The challenges and prospects of implementing trauma-sensitive teaching in higher education institutions in Ukraine]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, 17(49), 61–68, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.9>

THE CHALLENGES AND PROSPECTS OF IMPLEMENTING TRAUMA-SENSITIVE TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE

Summary. *The article conducts an analysis of domestic and foreign studies on the implementation of trauma-sensitive teaching in higher education institutions. The research aims to identify key aspects and principles of trauma-sensitive teaching and analyze their applicability in Ukrainian higher education institutions. The concept of «trauma-sensitive teaching» is expanded in connection with approaches aimed at reducing the traumatic impact of the educational process on both students and educators. The principles of trauma-sensitive teaching in Ukrainian higher education institutions are elucidated, with special attention given to the challenges of implementing trauma-sensitive teaching in the context of temporarily displaced higher education institutions. The main aspects of the research include the analysis of students' traumatic experiences, the formation of resilience and stress resistance during education in conditions of constant change and stressful situations. The study includes an assessment of the prospects for implementing a trauma-sensitive approach in higher education, an analysis of the advantages and limitations of implementing trauma-sensitive teaching in the educational process, and a discussion of strategies and resources necessary for successful implementation. An attempt is made to identify potential obstacles and ways to overcome them in the implementation of trauma-sensitive teaching. The article provides examples of implementing programs and courses to familiarize pedagogical and academic staff of higher education institutions with the fundamentals of trauma-sensitive teaching. As an example of the implementation of such programs in the context of war, the experience of the Pryazovsk State Technical University is proposed.*

Key words: *students, trauma, traumatic experience, higher education institution, teaching, trauma-sensitive teaching, teaching methodology, war.*

Вступ. З початком повномасштабного воєнного вторгнення РФ на територію України, заклади вищої освіти опинилися в центрі масштабної надзвичайної ситуації. Вона супроводжувалася людськими жертвами, руйнуванням приміщень та пошкодженням матеріально-технічної бази, масовою вимушеною міграцією викладачів та студентів за кордон і тимчасовим переміщенням закладів вищої освіти з окупованих територій України в більш безпечні регіони країни, вимушеним переходом до навчання з використанням дистанційних технологій. Все це вимагало пошуку та впровадження нових адаптивних інструментів для управління навчальними закладами та реалізації навчального процесу. Зокрема, в наукових публікаціях виділяють дві основні хвилі масштабного переміщення ЗВО України та аналізуються їх проблеми та сучасний стан: у 2014-2015 рр (18 державних та 1 приватний ЗВО Донецької, Луганської областей і АР Крим) та у 2022 році (131 ЗВО).

(Беззубко & Пономарьова, 2023). Наслідки психологічних травм, завданих війною, вимушеною міграцією та переміщенням закладів вищої освіти, впливають на якість освітнього процесу та успішність студентів. Загалом, за результатами проведених досліджень, в останній час простежується погіршення психоемоційного стану учасників освітнього процесу, як викладачів, так і студентів (Кугаров, Pavlenko&Drozdo, 2022). Особливо, це стосується тих, хто має травматичний досвід перебування в зоні активних бойових дій та окупації (Tashkinova, 2023).

Безумовно, важливо продовжувати навчальний процес та надавати можливість студентам навчатися за обраними освітніми програмами. Водночас, важливо розуміти, що умови, в яких зараз відбувається навчання в українських закладах вищої освіти є дуже складними, студенти і викладачі пережили і надалі переживають травматичний досвід. Після нічних обстрілів, відключень світла,

трагічних новин з різних регіонів України, студенти та викладачі приходять на ранкові заняття або підключаються до онлайн-сесій, щоб продовжити роботу та навчання. Серед викладачів та студентів закладів вищої освіти є ті, хто вирішив піти на захист країни і долучитися до ЗСУ. Ці дії є прикладом стійкості та твердої рішучості задля наближення нашої перемоги. Однак в умовах тривалого стресу та напруги, виникає як фізичне, так і психічне виснаження людини, що може позначитися на стані здоров'я та знизити результативність навчання та працездатність. Безумовно, важливою тут є саме повсякденна психологічна допомога та емоційна підтримка здобувачів вищої освіти. Але, окрім цього, існує також потреба в адаптації методів і форматів навчання у закладах вищої освіти. З огляду на нові виклики, вища освіта має пристосовуватися до змін, а навчання має бути не лише якісним, але й травма-чутливим, тобто враховувати стан студентів та створювати безпечний простір для навчання. Це передбачає здатність викладачів надавати необхідну підтримку студентам під час проведення занять. Саме тому важливого значення набуває організація курсів підвищення професійної компетентності викладачів ЗВО з метою оволодіння сучасними інструментами та методами травма-чутливого викладання в умовах війни.

Аналіз останніх досліджень. Травма-інформаційний підхід в освіті та травма-чутливе викладання та навчання є відносно новим явищем для української системи освіти. Аналіз зарубіжних напрацювань з цієї тематики показує наявність інтересу до цієї проблеми за кордоном. Аналіз наукових публікацій дозволив виділити наступні напрями дослідження цієї проблеми.

По-перше, це обґрунтування необхідності запровадження спеціальних курсів/тренінгів/окремих занять для студентів з метою надання інформації про травму, наслідки травми, а також засоби подолання негативних станів. Так, за кордоном широко використовується поняття “інформування про травму” або “травма-інформоване навчання” (Trauma-informed teaching) чи “травма-інформована освіта” (Trauma-Informed Education). Це передусім стосується освітніх програм підготовки фахівців допомагаючих професій (медичних працівників, соціальні працівники, психологи) з метою формування їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності (Brown, Berman, McDaniel, Radford, 2021).

Але пропонуються також запровадження курсів для більш широкої аудиторії з метою інформування ширшої аудиторії студентів про травму та її наслідки.

По-друге, це необхідність підготовки вчителів/викладачів до реагування на можливі реакції учнів/студентів під час вивчення потенційно травматичного чи загрозливого змісту, або в ситуації, коли значна кількість учасників навчального процесу має травматичний досвід. Тобто тут акцент зміщується саме на проблему профілактики можливої повторної або вторинної травматизації студентів під час навчання через ретельний відбір матеріалів та методів роботи зі студентами (Kostouros, 2008) та підготовки викладачів до ситуації, коли певний матеріал лекції може спровокувати реакцію студентів через пережитий раніше стрес чи травму (Dufresne, 2004; McSammon, 1995). Тобто тут мова йде про навчання викладачів новим методам та формам роботи зі студентами, які зазнали травматичного досвіду. А також – турботу про стан студентів, які пережили травму, під час викладання курсів із потенційно загрозливим змістом (Barlow & Becker-Blease, 2012). Отже, травма-чутливе викладання стосується саме підвищення викладацької майстерності викладачів в сучасних умовах тривалої російсько-української війни.

Варто зазначити, що більшість вітчизняних наукових та методичних публікацій щодо травма-інформаційного підходу в освіті та травма-чутливого викладання стосуються передусім закладів загальної освіти (Головатенко, 2023). Зокрема, Головатенко Т. (2023) в статті “Освітологічний вимір концепту «травма-інформаційний підхід» у системі професійної підготовки вчителів початкових класів” визначає “травма-інформаційний підхід як підхід, який спрямований на організацію освітнього процесу та освітнього середовища закладу освіти на засадах поваги до попереднього травматичного досвіду учасників освітнього процесу”. Водночас, травма-інформаційні та травма-чутливі практики важливо впроваджувати не тільки в систему загальноосвітніх шкіл, але й в закладах вищої освіти. Адже вплив травми не має бути перешкодою для участі студентів у навчанні. З огляду на значну поширеність травми, викладачі мають бути більш уважними під час організації та здійснення навчального процесу. Важливо також, щоб викладачі мали інформацію про фактори ризику та інструменти, які можуть

зменшити вплив травми і реактивність її наслідків (Cless & Goff, 2017).

Мета статті – проаналізувати проблеми та перспективи запровадження травма-чутливого викладання в умовах українських закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Травма як поняття включає в себе фізичні, психологічні або емоційні ушкодження або стрес, яке може виникнути в результаті негативних подій, включаючи, але не обмежуючись, воєнні конфлікти, кризові ситуації, природні катастрофи, фізичні травми та інші події, які можуть впливати на студентів та викладачів у процесі навчання та викладання. У цьому контексті травма може включати фізичні пошкодження, такі як поранення чи травми, психологічний стрес, пов'язаний з переживаннями подій, а також емоційні та психологічні труднощі, такі як тривожність, депресія, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) та інші психологічні реакції на стресові ситуації.

Термін «чутливе викладання» або «травма-чутливе викладання» вказує на підхід до освіти, який враховує та реагує на індивідуальні потреби, досвід та стан студентів, які можуть бути вразливими або мати травматичний досвід. Основна ідея полягає в тому, щоб створити безпечне, підтримувальне та відкрите навчальне середовище, де студенти відчувають підтримку та свою важливість.

Студенти, що зазнали травматичного досвіду, мають різні життєві шляхи, досвід та потреби. В наукових публікаціях розглядаються можливі реакції студентів, які зазнали травми, на зміст курсу та методи викладання (Cless & Goff, 2017). Виділено три групи студентів. Перша група – це студенти, які не відчувають жодного стресу і мають найнижчий рівень ризику щодо реактивності та повторної травматизації. Друга група – студенти, які відчувають певні симптоми, пов'язані з травмами, що викликають дискомфорт або заважають функціонувати та ефективно виконувати навчальні завдання. Третя група – студенти, які мають ознаки посттравматичного стресового розладу та відповідно, найвищі ризики щодо повторної травматизації (Cless & Goff, 2017). Також важливо враховувати, що відповідні негативні реакції можуть виникнути у студентів, які не мали власного досвіду травми, але піддаються травматичному впливу через новини чи розповіді про пережитий травматичний досвід інших людей. В результаті, така особа може переживати симптоми, що

імітують посттравматичний стресовий розлад ПТСР або гострий стресовий розлад (Bober & Regehr, 2005).

Чутливе викладання допомагає враховувати цю різноманітність і надавати підтримку кожному студенту, незалежно від його/її особистих обставин. А отже, чутливе викладання допомагає створити навчальну атмосферу, яка не спричиняє додаткового стресу та травми. Викладання повинно бути чутливим до психологічного та емоційного стану студентів. Важливо розуміти, як стрес, тривога та інші негативні фактори, які актуалізувалися під час війни, можуть впливати на навчання. Саме тому викладачі повинні бути готовими до викладання з урахуванням потреб і можливих викликів, які можуть виникнути у студентів. Вони повинні мати навички спілкування та підтримки студентів.

Отже, травма-чутливе викладання – це концептуальний підхід і практична педагогічна технологія планування та реалізації навчального процесу у вищій школі, що бере свій початок з усвідомлення сутності впливу травматичного воєнного досвіду на всіх учасників освітнього процесу, передусім, викладачів та студентів. Травма-чутливе викладання – це діяльність викладача як під час організації, так і під час реалізації навчального процесу у вищій школі. Це специфічний підхід до планування занять, до вибору змісту курсу, до вибору методів навчання та контролю, організації навчального простору та комунікації зі студентами з урахуванням того, як це може вплинути на особистість сучасного студента під час війни. Такий підхід розширює та доповнює концепцію студентоцентрованого навчання (Біляковська & Біницька, 2023), передбачає формування конкурентоспроможного фахівця в умовах не тільки розвиваючого, але й безпечного освітнього середовища; врахування індивідуальних потреб студентів, активізацію їхньої навчальної діяльності з урахуванням сучасних умов життя та навчання під час війни.

Принципами травма-інформаційного підходу у закладах освіти є: принцип безпечності середовища; довірливих ділових стосунків; взаємоповаги до учасників освітнього процесу; взаємодопомоги учасникам освітнього процесу; співпраці та взаємоповаги; розширення прав і можливостей учасників освітнього процесу, а також принцип соціальної справедливості (Головатенко, 2023). З урахуванням концепції студентоцентрованого

навчання у закладах вищої освіти, можна доповнити перелік наступними принципами травма-чутливого викладання: гнучкість, індивідуалізація та якість викладання; партнерство; соціальна підтримка; підвищення рівня знань про травму та її наслідки; активне слухання та емпатія. Вища освіта повинна бути гнучкою і враховувати потреби та обмеження кожного студента в умовах воєнного часу, зокрема, і потенційну можливість травматизації. Викладання повинно бути індивідуалізованими та враховувати потреби та можливості студентів під час війни, але при цьому не знижуючи вимоги щодо якості освіти. Важливо створити середовище, де студенти відчувають соціальну підтримку від викладачів та інших студентів. Підтримка може включати в себе доступ до психологічних послуг, групові сесії підтримки та інші ресурси для студентів в закладі вищої освіти. Також такою підтримкою може стати відновлення або посилення ролі інституту кураторства. Важливо пам'ятати і про організацію безпечного простору і під час навчальних занять. У зв'язку з цим, важливо дбати про підвищення рівня обізнаності викладачів про застосування травма-чутливого підходу у закладах вищої освіти та організацію навчального процесу з урахуванням наявного травматичного досвіду та уникнення повторної травматизації студентів. Отже, травма-чутливе викладання спрямоване на створення безпечного, підтримуючого та інклюзивного середовища для всіх студентів, з урахуванням того, що студенти можуть мати травматичний досвід.

Запровадження травма-чутливого підходу в закладах вищої освіти в Україні може мати певні переваги. Передусім, це збільшення психологічної безпеки студентів під час війни; покращення міжособистісних відносин; розвиток співпраці та взаєморозуміння тощо. Збільшена увага до психологічних аспектів навчання може покращити якість освіти і позитивно вплинути на академічний успіх студентів.

Водночас, можна виділити наступні ризики та проблеми запровадження травма-чутливого підходу: недостатня підготовка викладачів або не бажання чи не розуміння важливості цієї підготовки з боку адміністрації закладу або самих викладачів; відсутність ресурсів для запровадження такого підходу в закладах вищої освіти під час війни для підготовки викладачів, включаючи час і фінансові кошти,

створення необхідних навчальних матеріалів та відповідних курсів підвищення кваліфікації тощо. Впровадження травма-чутливого викладання у закладах вищої освіти безумовно пов'язане з підвищенням рівня обізнаності викладачів про травму та її наслідки. Мова йде про формування базових знань, про те, що саме вважається травмою, які види травм існують та чим вони відрізняються, розуміння наслідків травмування особистості та чутливість до наявності таких ознак у студентів, які відвідують заняття у вищій школі. Тут варто зазначити, що викладач не повинен отримувати поглиблені психологічні чи психотерапевтичні знання, не повинен виконувати функції психолога, і тим паче, не повинен надавати психологічну допомогу студентам. Мова йде про базові знання та розуміння особливостей психологічної травми та її наслідків, а також дбайливе ставлення до психологічного добробуту студентів під час організації та реалізації навчального процесу. Загальна мета впровадження травма-чутливого викладання полягає в створенні позитивного та підтримувального навчального середовища, де студенти відчуваються безпечно і можуть краще розвиватися як особистості. Не розуміння та не сприйняття цього може бути суттєвим ризиком для впровадження травма-чутливого підходу в освітній процес.

Отже, запровадження травма-чутливого викладання передусім пов'язане із наявністю у викладача відповідних базових знань про травму та її наслідки. Саме тому виникає потреба у спеціальних курсах підвищення викладацької майстерності викладачів закладів вищої освіти з метою надання допомоги під час розробки власних курсів та травма-чутливого викладання під час війни.

Проведений аналіз показав наявність деяких окремих курсів та тренінгів, які можуть допомогти педагогічним працівникам у розвитку навичок травма-чутливого викладання. Умовно ми можемо виділити наступні курси підвищення кваліфікації/тренінги/вебінари/воркшопи:

– для фахівців, які надають професійну допомогу людям в ситуації гострої кризи, травми, ПТСР, психологів, фахівців допомагаючих професій, волонтерів. Це спеціалізовані курси для певного кола фахівців, які не завжди можуть бути корисними для педагогічних працівників, але за певних умов можуть надати необхідну базову інформацію про травму та її наслідки;

– для більш широкої аудиторії з метою інформування про травму та її наслідки та надання базових інструментів саморегуляції та формування стресостійкості у населення. В цих курсах міститься базова інформація щодо окремих аспектів проблеми, і загалом, участь у таких заходах може бути корисно, як викладачам, так і студентам;

– для педагогічних працівників, які працюють в закладах освіти. У якості прикладу можна навести цикл вебінарів нідерландських травматерапевтів з організації Trauma Company “Травма-чутливе викладання в ситуаціях гострої кризи”; а також Проєкт «Психічне здоров’я для України», розроблений Громадською організацією «ГО ГЛОБАЛ» у межах проєкту гуманітарного реагування, що впроваджується в Україні міжнародною неурядовою організацією Finn Church Aid (FCA); курс “Стрес-менеджмент для освітян” на платформі Prometheus та інші.

Як приклад впровадження таких програм щодо травма-чутливого викладання в умовах війни саме для викладачів закладів вищої освіти, пропонуємо досвід Приазовського державного технічного університету.

Університет має статус тимчасово переміщеного закладу вищої освіти з Маріуполя у місто Дніпро з 2022 року. На базі Інституту підвищення кваліфікації Приазовського державного технічного університету діє тренінговий центр «Art of Teaching LAB», який пропонує викладачам закладів вищої освіти авторські курси щодо різних аспектів підвищення викладацької майстерності. У 2023 році Інститутом підвищення кваліфікації ПДТУ було розроблено та апробовано короткострокову тренінгову програму підвищення кваліфікації для викладачів «Викладання в умовах воєнного стану: якість, креативність, інструменти стресостійкості» (Пономарьова, Ташкінова, Роговська, 2023).

Актуальність цього курсу полягає в наданні учасникам тренінгу необхідних знань, навичок і інструментів для ефективного навчання і викладання в умовах війни. Обсяг програми становить 90 годин або 3 кредити ECTS. Програма включала 5 модулів: Модуль 1: Якість викладання та дизайн курсу. Модуль 2: Креативні підходи до викладання та навчання в умовах війни. Модуль 3: Раціональне навантаження викладача та професійна стійкість. Модуль 4: Застосування фасилітаційних технік в освітньому процесі. Модуль 5: Стресостійкість та саморегуляція для викладачів і студентів.

Усі модулі цього курсу були практично орієнтованими, і учасникам були запропоновані техніки та вправи, які підходять для особистого розвитку стресостійкості, а також можуть бути використані у роботі зі студентами. Учасникам надавалися різні методи саморегуляції, такі як дихальні вправи, медитації, стратегії, які допомагають знизити рівень стресу і зберегти психологічну стійкість. Особливу увагу було приділено інформуванню викладачів про травму війни та її наслідки. Після завершення курсу учасники розробили та захистили власний проєкт, що стосувався потенційного використання отриманих знань у конкретних навчальних курсах. Загалом, участь у курсі підвищення кваліфікації взяли понад 50 викладачів університету.

Важливо відзначити, що апробація цього курсу підтвердила актуальність цієї проблеми серед викладачів. Такий комплексний курс, який охоплює організацію та реалізацію навчальної діяльності викладача, акцентуючи увагу саме на аспектах травма-чутливого викладання, є дуже цінним та необхідним, особливо в умовах війни.

Висновки. На підставі отриманих результатів можна зробити наступні висновки. Викладання в умовах конфлікту, кризи та травматичних ситуацій вимагає від закладів вищої освіти розробки та запровадження травма-чутливих підходів до навчання та викладання. Умови воєнного конфлікту змушують заклади вищої освіти адаптуватися до нових викликів і навчальних потреб, враховуючи індивідуальні особливості кожного студента і можливість наявності у них травматичного досвіду. Змішані та дистанційні форми організації навчання стають ключовими стратегіями у забезпеченні доступу до освіти. Крім того, перед навчальними закладами стоїть проблема того, як в умовах продовжуваного психологічного травмування вводити у навчальний процес методики, що будуть сприяти розвитку стресостійкості, як у студентів, так у викладачів.

Аналіз особливостей травма-чутливого викладання показав, що врахування травматичних контекстів, які можуть відрізнятися і носити індивідуальний характер, запобігає психологічним стресам студентів та викладачів. Підтримка та розуміння емоційних потреб студентів та викладачів під час проведення занять, врахування індивідуального підходу до кожного, забезпечує ефективність навчального процесу. Таким чином, травма-чутливе

викладання може сприяти підвищенню успішності студентів, оскільки воно створює умови для кращого засвоєння навчального матеріалу та розвитку навичок, а викладачі, які розуміють принципи травма-чутливого викладання, можуть краще відповідати на потреби своїх студентів і створювати сприятливе та безпечне навчальне середовище.

Водночас, успішне впровадження травма-чутливого підходу в освітньому процесі

вимагає ретельної підготовки, співпраці між всіма сторонами (викладачами, студентами, адміністрацією) та визнання важливості збалансованого підходу до освіти. Передусім, це запровадження спеціальних курсів підвищення педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти. Досягнення позитивних результатів може вимагати часу, але цей підхід може покращити навчальний процес та стан студентів під час війни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Barlow, M. R., Becker-Blease, K. Caring for our students in courses with potentially threatening content. *Psychology of Women Quarterly*. 2012. 36(2). 240-243. doi: <https://doi.org/10.1177/0361684312442662>
2. Bober, T., Regehr, C. Strategies for reducing secondary or vicarious trauma: Do they work? *Brief Treatment and Crisis Intervention*. 2005. 6(1). 1-9. doi: <https://doi.org/10.1093/brief-treatment/mhj001>
3. Cless J.D., Goff B.N. Teaching Trauma: A Model for Introducing Traumatic Materials in the Classroom. 2017. Vol. 18 No. 1: Special Issue: Trauma-Informed Practice. DOI: <https://doi.org/10.18060/21177>
4. Dufresne, M. Teaching about trauma. *The Quill*. 2004. 92(6), 29. <https://www.highbeam.com/doc/1P3-709147541.html>
5. Kostouros, P. Using traumatic material in teaching. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*. 2008. 2(1). 1-7. http://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/TD.2.1_Kostouros_Using_Traumatic_Material_in_Teaching.pdf
6. Kurapov A., Pavlenko V., Drozdov A. Toward an Understanding of the Russian-Ukrainian War Impact on University Students and Personnel. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/15325024.2022.208483813>
7. McCammon, S. L. Painful pedagogy: Teaching about trauma in academic and training settings. In B. H. Stamm (Ed.), *Secondary traumatic stress: Self-care issues for clinicians, researchers, and educators*. Lutherville, MD: Sidran Press. 1995.
8. Tashkinova O. The traumatic experience of the Mariupol civilians' forced migration and adaptation abroad in 2022. Collection of papers New economy Innovative solutions for managing the economy in an international crisis scenario. 2023. Volume 1, no. 1. 89-109.
9. Taylor Brown, Sarah Berman, Katherine McDaniel, Caitlin Radford Trauma-Informed Medical Education (TIME): Advancing Curricular Content and Educational Context/ *Academic Medicine*. 2021. 96(5). p 661-667. DOI: [10.1097/ACM.0000000000003587](https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003587)
10. Беззубко, Б., Пономарьова, А. Переміщені заклади вищої освіти: нові виклики і перспективи. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна серія «Економічна»*. 2023. (104). 100-107. <https://doi.org/10.26565/2311-2379-2023-104-11>
11. Біляковська, О. О., Біницька, К. М. Студентоцентричний підхід як нова парадигма якості освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Гуманітарний форум*. 2023. 1(1). 10–15. [https://doi.org/10.60022/1\(1\)-2GF](https://doi.org/10.60022/1(1)-2GF)
12. Головатенко Т. Освітлогічний вимір концепту «травма-інформований підхід» у системі професійної підготовки вчителів початкових класів. *Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. № 8(26). 2023. С. 65 – 77. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8\(26\)-65-77](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-65-77)
13. Пономарьова Л., Ташкінова О, Роговська О. Викладання в умовах воєнного стану: якість, креативність, інструменти стресостійкості: програма підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти. Дніпро. ПДТУ. 2023. <https://pstu.edu/uk/fakultety-2/ipk/>

REFERENCES

1. Barlow, M. R., & Becker-Blease, K. (2012). Caring for our students in courses with potentially threatening content. *Psychology of Women Quarterly*, 36(2), 240-243. doi: <https://doi.org/10.1177/0361684312442662>
2. Bober, T., & Regehr, C. (2005). Strategies for reducing secondary or vicarious trauma: Do they work? *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 6(1), 1-9. doi: <https://doi.org/10.1093/brief-treatment/mhj001>
3. Cless J.D. & Goff B.N. (2017) Teaching Trauma: A Model for Introducing Traumatic Materials in the Classroom Vol. 18 No. 1 (2017): Special Issue: Trauma-Informed Practice. DOI: <https://doi.org/10.18060/21177>
4. Dufresne, M. (2004). Teaching about trauma. *The Quill*, 92(6), 29. Retrieved from <https://www.highbeam.com/doc/1P3-709147541.html>
5. Kostouros, P. (2008). Using traumatic material in teaching. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 2(1), 1-7. Retrieved from http://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/TD.2.1_Kostouros_Using_Traumatic_Material_in_Teaching.pdf

6. Kurapov A., Pavlenko V., & Drozdov A. (2022) Toward an Understanding of the Russian-Ukrainian War Impact on University Students and Personnel. DOI: <https://doi.org/10.1080/15325024.2022.208483813>

7. McCammon, S. L. (1995). Painful pedagogy: Teaching about trauma in academic and training settings. In B. H. Stamm (Ed.), *Secondary traumatic stress: Self-care issues for clinicians, researchers, and educators*. Lutherville, MD: Sidran Press.

8. Tashkinova O. (2023) The traumatic experience of the Mariupol civilians' forced migration and adaptation abroad in 2022. Collection of papers *New economy Innovative solutions for managing the economy in an international crisis scenario*. Volume 1, no. 1, 89-109.

9. Taylor Brown, Sarah Berman, Katherine McDaniel, Caitlin Radford (2021) Trauma-Informed Medical Education (TIME): Advancing Curricular Content and Educational Context/ *Academic Medicine* 96(5):p 661-667 / DOI:10.1097/ACM.0000000000003587

10. Bezzubko, B., & Ponomarova, A. (2023). Peremishcheni zaklady vyshchoi osvity: novi vyklyky i perspektyvy [Relocated institutions of higher education: new challenges and prospects]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina serii «Ekonomichna»*, (104), 100-107. <https://doi.org/10.26565/2311-2379-2023-104-11> [in Ukrainian].

11. Biliakovska, O. O., & Binytska, K. M. (2023). Studentotsentrovanyi pidkhid yak nova paradyhma yakosti osvitnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity. [Student-centered approach as a new paradigm of the quality of the educational process in institutions of higher education]. *Humanitarnyi forum*, 1(1), 10–15. [https://doi.org/10.60022/1\(1\)-2GF](https://doi.org/10.60022/1(1)-2GF) [in Ukrainian].

12. Holovatenko T. (2023) Osvitolohichni vymir kontseptu «travma-informovanyi pidkhid» u systemi profesiinnoi pidhotovky vchyteliv pochatkovykh klasiv. [The educational dimension of the “trauma-informed approach” concept in the system of professional training of primary school teachers]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Serii «Pedagogika», Serii «Psykhologiya», Serii «Medytsyna»*, № 8(26), 65 – 77 [in Ukrainian].

13. Ponomarova L., Tashkinova O, Rohovska O. (2023) Vykladannia v umovakh voiennoho stanu: yakist, kreatyvnist, instrumenty stresostyikosti: prohrama pidvyshchennia kvalifikatsii vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity. [Teaching under martial law: quality, creativity, tools of stress resistance: the program of professional development of teachers of higher education institutions]. *Dnipro. PSTU*, 32 [in Ukrainian]

УТИНА Анна – кандидат мистецтвознавства, викладач кафедри музичного мистецтва, Київський міжнародний університет, вул. Львівська, 49, м. Київ, 03179, Україна; завідувач відділу музично-теоретичних дисциплін, Костянтинівська школа мистецтв, пл. Перемоги, 6, м. Костянтинівка, Донецька область, 85110, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9502-3296>

ResearcherID: JMB-1672-2023

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.10>

Бібліографічний опис статті: Утіна, А. (2023). Онлайн-сервіси в роботі викладача музично-теоретичних дисциплін. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 17(49), 69–75, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.10>

ОНЛАЙН-СЕРВІСИ В РОБОТІ ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У статті розглядаються сервіси, які на сьогодні є необхідним інструментом в онлайн-роботі викладача музично-теоретичних дисциплін. Увагу зосереджено на програмних меню та особливостях їх роботи. Зроблено порівняльний аналіз інструментів, які містяться на платформах «Learning app» та «Wordwall». Запропоновано навчальні вправи, що мають стати в нагоді викладачам предметів музично-теоретичного циклу. Описано використання сервісів як протягом всього уроку (онлайн-клавіатури фортепіано), так і на різних етапах уроку: при перевірці домашнього завдання, поясненні нового матеріалу, написанні диктантів, слухового аналізу, вікторин, закріпленні нового матеріалу, підведенні підсумків та рефлексії. Наголошено на важливості отримання зворотного зв'язку від учнів та вимірювання їх задоволеності за п'ятибальною шкалою. Описано принцип дії та меню комбінаторних сервісів «Spin the wheel» та «Wheel of names», які вносять ефект «неочікуваності» та «непередбачуваності» в заняття. Зроблено перелік ілюстративних сервісів, які мають доповнити навчальний матеріал ребусами, gif – ілюстраціями, анімаціями та сприяти створенню доброзичливої та комфортної атмосфери на занятті. Наголошено на раціональності використання організуючих програм, які мають мету допомогти викладачам здійснити якісну підготовку до занять, виступів на майстер-класах, конференціях, зробити підбірку власних напрацювань та зберігати їх на одній платформі, а також мають можливість поділитися підбіркою з іншими викладачами або учнями. Обґрунтовано доцільність використання англійської мови в межах інтегративного курсу «Музична грамота і англійська мова», розробленого авторкою статті. Визначено принцип побудови україно- та англомовних асоціативних таблиць елементів музичної мови. Запропоновано використання онлайн-перекладачів для полегшення роботи викладачів із інтерфейсом та функціоналом англомовних сервісів.

Ключові слова: онлайн-сервіси, навчальні платформи, музично-теоретичні дисципліни, інтерактивні вправи, англійська мова, слухові та зорові асоціації.

UTINA Anna – PhD (Musicology), Lecturer at the Musical Art Department, Kyiv International University, 49, Lvivska str., Kyiv, 03179, Ukraine; Head of the Department of Music-Theoretical Disciplines, Kostyantynivka School of Arts, 6, Peremohy sq., Kostyantynivka, Donetsk region, 85110, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9502-3296>

ResearcherID: JMB-1672-2023

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.10>

To cite this article: Utina, A. (2023). Onlain-servisy v roboti vykladacha muzychno-teoretychnykh dystsyplin [Online services in the work of a teacher of music and theoretical disciplines]. *Human studies. Series of Pedagogy*, 17(49), 69–75, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.10>

ONLINE SERVICES IN THE WORK OF A TEACHER OF MUSIC AND THEORETICAL DISCIPLINES

Summary. *The article examines services that today are a necessary tool in the online work of a music-theoretical teacher. Attention is focused on the menu of services, the peculiarities of their work. A comparative analysis of the tools contained in the «Learning app» and «Wordwall» platforms was made. Educational exercises are offered, which should be useful to domestic teachers of music-theoretical subjects. The use of services is described both during the entire lesson (online piano keyboard) and at different stages of the lesson: when checking homework, explaining new material, writing dictations, auditory analysis, quizzes, fixing new material, summarizing and reflecting. The importance of receiving feedback from students and measuring their satisfaction on a five-point scale is emphasized. The principle of action and the menu of combinatorial services «Spin the wheel» and «Wheel of names» are described, which bring the effect of «unexpectedness» and «unpredictability» to the lesson. A list of illustrative services has been made, which should supplement the educational material with puzzles, gifs – illustrations, animations, etc. and contribute to the creation of a friendly and comfortable atmosphere in the class. Emphasis is placed on the rationality of using organizing programs that aim to help teachers make quality preparations for classes, presentations at master classes, conferences, make a selection of their own work and save it on one platform, and also have the opportunity to share the selection with other teachers or students. The expediency of using the English language within the integrative course «Music Literacy and English Language», developed by the author of the article, is substantiated. The principle of building Ukrainian- and English-language associative tables of musical language elements is defined. The use of online translators is proposed to facilitate the work of teachers with the interface and functionality of English-language services.*

Key words: *online services, educational platforms, music-theoretical disciplines, interactive exercises, English language, auditory and visual associations.*

Вступ. Теперішня ситуація в Україні є неабияким викликом для мистецтва, зокрема й музичного. Заклади мистецької освіти на Сході України через те, що знаходяться в прифронтовій зоні, працюють онлайн. Велика кількість здобувачів освіти знаходяться за межами рідного міста, країни. Для того щоб забезпечити гідний рівень освіти та вивести її на новий цифровий рівень, забезпечити отримання учнями софт скілів та моливність взаємодіяти із сучасними технологіями, викладачам необхідно інтегрувати нові технології в заняття з предметів музично-теоретичного циклу. Широкий вибір інструментів для створення інтерактивних вправ надають сучасні онлайн-сервіси та платформи.

Аналіз останніх досліджень. Даній теми сьогодні присвячується багато досліджень, вебінарів та майстер-класів. Вона знаходиться в авангарді уваги сучасних дослідників. Огляду використання онлайн-платформ у практиці навчання здобувачів освіти присвячені статті Аль-Нашар П., Білик В., Білосової Л., Житієнкової Н., Давиденко О., Ліхощерстової В., Мірошніченко Г., Опарінової С., Пазюк О., Пазюк Р., Стечкевич Л., Стечкевич О., Тарасова Т., Ткачук Г. та інших. Контролю знань учнів із залученням онлайн-сервісів

присвячені роботи Гриценко В., Гладка Л., Кондур О., Ратушняк В. Підвищенню ефективності онлайн – навчання завдяки гейміфікації та розвитку асоціативного мислення Макаревич О., Утіна А.

Мета статті – ознайомити викладачів з функціоналом та контентом онлайн-сервісів та платформ, які можуть використовуватися на заняттях з предметів музично-теоретичного циклу, допомогти обрати найзручніші інструменти створення навчального контенту, креативних практичних завдань, які б учні мали змогу виконувати не тільки на онлайн заняттях, але й самостійно вдома.

Виклад основного матеріалу. Сервіси, представлені в статті умовно поділимо на дві групи: *основні та додаткові*. Основні сервіси являють собою програми, навчальні платформи із шаблонами інтерактивних вправ, які сприяють вивченню та закріпленню матеріалу в наочній ігровій формі. Серед додаткових сервісів визначимо *комбінаторні, ілюстративні та організуючі*. Використання комбінаторних сервісів безпосередньо під час онлайн-заняття сприяє створенню ефекту «неочікуваності» та експерименту. *Ілюстративні* програми можуть допомогти викладачу у створенні власних розробок наочного

матеріалу до уроків. *Організуючі* платформи допомагають викладачам робити підбірки вправ за певною темою, розробляти та зберігати конспекти уроків або лекцій разом із інтерактивними вправами в одному місці. Як основні, так і додаткові сервіси, допомагають викладачеві задіяти роботу асоціативного мислення учнів, поєднати звукові та зорові асоціації та створити на занятті доброзичливу атмосферу.

Розглядаючи основні сервіси, виділимо *віртуальні клавiатури фортепіано* на платформі «Musicca» та розширення від гугл «Chrome piano», за допомогою яких викладач може настроїти учнів в тональності, проспівати інтонаційні вправи, виконати музичних диктант та аналіз на слух. Серед додатків для мобільних телефонів якістю звучання та легкістю в управлінні виділяється «Real piano». До переваг додатку слід віднести можливість змінити звук фортепіано на гітару, скрипку або орган та можливість використання української мови в інтерфейсі. За допомогою додатку «Cleartune» можна налаштувати музичні інструменти (Baranovsjka, Baranovsjkuj & Jakymenko, 2022). Для англomовних сервісів радимо використати Google перекладач з вбудованою технологією «Нейронного машинного перекладу Google» або аналогічні сервіси «Grammarly», «Deepl», «Help me», «UBOS» та ін. (Davydenko, 2022).

Розглянемо використання платформ на різних етапах уроку. Так, на початку заняття, при перевірці домашнього завдання, викладачу стануть в нагоді сервіси «Spinner wheel» на платформах «AhaSlides», «Spin the wheel» та «Random wheel» на платформі «Wordwall», які надають випадковий результат, що вносить елемент непередбачуваності (Likhosherstova, 2023). У варіантах-сегментах колеса можна

вписати музичні терміни, тональності, дати, факти з біографії композитора, тощо. Кількість сегментів регулюється викладачем і залежить від певної задачі вправи. Доречно використовувати сервіс під час заліків, контрольних робіт або екзаменів так само як і функцію «Random cards» на платформі «Wordwall». На кожній картці пишеться тема або питання для відповіді здобувачем освіти. Якщо при офлайн навчання, учні мали змогу обрати квиток відповіді, то при онлайн-навчання функція «обрання квитка відповіді» замінюється на рандомний вибір програми. Швидко опитування у вигляді тесту можливо здійснити на платформі «На урок». Формат тесту передбачає одну або декілька відповідей, можливе використання зображень.

При поясненні нової теми, вивчення нових термінів можливе проводити за допомогою сервісу «Quizlet» та інструменту «Flash cards» на платформі «Wordwall» (Stechkevych & Stechkevych, 2020). На одній стороні картки прописується термін, на іншій – його значення і зображення. Вправи такого роду можуть бути запропоновані для запам'ятовування іншомовних слів, таких як позначення темпу, характеру твору, динамічних відтінків, тощо. Для того, щоб пояснення теми не було «сухе», пропонується закріплення отриманої інформації за допомогою окремих інтерактивних вправ, які містяться на платформах «Learning apps» та «Worwall» (Paziuk & Paziuk, 2021).

Розглянемо приклад використання інструменту «Знайти пару» або «Відповідники». Знайомлячи учнів із класичним взірцем балету, пропонується завдання поєднати ключові слова у вигляді зображень із різною кількістю виконавців та назви балетних номерів: варіація, дует, тріо, квартет та кордебалет. При правильному виконанні варіанти відповідей

Таблиця 1

Порівняльна таблиця вправ, які мають однаковий принцип дії

N	Назва вправи на платформі «Learning apps»	Назва вправи на платформі «Worwall»	Характеристика вправи
1	Знайти пару	Відповідники	Поєднати ключові слова (текст, зображення, аудіо, відео) та їх визначення.
2	Класифікація	Сортування за групами	Розподілити ключові слова (текст, зображення, аудіо, відео) по групах
3	Кросворд	Кросворд	Вгадати слово по підказкам
4	Знайти слова	Пошук слів	Знайти слова, приховані у сітці з літерами
5	Де це?	Діаграма з мітками	Перетягувати шпильки на правильне місце на зображенні

підсвічуються зеленим кольором та зникають, при неправильному – червоним. Використовуючи функцію «Класифікація» або «Сортування за групами» пропонуємо учням розподілити по групах інструменти великого симфонічного оркестру (струнно-смичкові, дерев'яні духові, мідні духові, ударні), жанри образотворчого мистецтва (портрет, натюр-морт, пейзаж), факти з біографій композиторів або назви їх творів, віднести до певної групи фольклору українські пісні (календарно-обрядовий, необрядовий) тощо. Особливу увагу привертають інструменти «Де це?» або «Діаграма з мітками», в яких можливе використання мапи, аудіо, відео контенту та залучення інтеграції з іншими предметами, наприклад, географією, всесвітньою історією. Вивчаючи біографію композитора, на мапі слід позначити відвідані ним міста або країни. Розбираючи історію діатонічних семиступеневих ладів, необхідно поєднати аудіо-звучання певного ладу із місцем розташування на мапі однойменного давньогрецького поселення. Для того, щоб перегляд відео-контенту на уроках не був автоматичним, після перегляду учням пропонується пройти тест, створений за допомогою інструменту «Перший мільйон». Кожне питання, рівень складності яких зростає з кожним «туром» має чотири варіанти відповідей. Знайти потрібне відео і підготувати до нього перевірочний тест з декількома варіантами відповідей або відкриті питання, де учням потрібно дописати відповідь власноруч допоможе платформа «Eddpuzzle». Завдяки функції «Note» можливе додавання письмового коментарю або звукової нотатки. В платній версії сервісу «Wordwall» викладач може знайти більше інструментів, пов'язаних з геймфікацією, такі як «Повітряні кулі», «Літак», «Конвеєр» та інші (Makarevych, 2015). Виконуючи вправу за допомогою інструменту «Літак», учні можуть обрати відповіді, заховані в «хмарах», керуючи літаком на екрані власного гаджету. Викладач може запропонувати обрати консонанси серед зображень або буквених позначень інтервалів (м.2, в.6, зб.), трізвучки серед різних акордів, та ін. Використовуючи на заняттях асоціативні таблиці інтервалів та акордів Утіної А., учні сприймають кожний елемент музичної мови в комплексі «звучання-зображення-поспівка» (Utina, 2020). Україномовні та англійськомовні варіанти таблиць активно використовуються в рамках курсу «Музична грамота і англійська мова», розробленого авторкою статті (Utina, 2018).

Вивчення зображень до таблиць, портретів композиторів або відомих діячів мистецтв, сцени танців, обрядів, ілюстрації до музичних творів можливе через сервіси складання пазлів-онлайн, серед яких «Jigsaw planet» (Bilousova & Zhytienova, 2018). Сервіс дозволяє завантажити власне зображення та розбити його на мінімум 20 елементів різної форми. Меню сервісу дозволяє обрати фон, відкрити завдання на повний екран, переглянути оригінальне зображення, обрати для роботи окремо «крайові», «кутові» або «серединні» елементи. Роботу над побудовою елементів музичної мови, їх визначенням через аналізом нотних прикладів та інші практичні завдання з теорії музики можливо проводити на платформі «Live worksheets», що являє собою інтерактивний зошит. Одна вправа, створена на платформі може включати різні за типом завдання, наприклад «поєднання ключових елементів (зображень, аудіо) і варіантів», «обрання одного варіанту з декількох», «відкриті питання», тощо. Формат вправи «диктант-пазл» дозволяє передвигати на екрані гаджету вже готові елементи-такти та вистроювати їх у відповідній до звучання послідовності. В кінці вправи учні надсилають викладачу скріншот власного екрану для перевірки наявності помилок. Функція завантаження аудіо-файлів, що надається платформою, робить можливим проведення вікторин та слухового аналізу. Можливість створення різнопланових завдань на побудову або визначення елементів музичної мови в тестовому режимі надає платформа «Online test pad» (Hrytsenko & Hladka, 2014). Пропонуючи творчі завдання, такі як створення фрагменту композиції або написання секвенції, викладач має розраховувати на наявність у здобувачів освіти нотних зошитів, на відміну від платформи «Liveworksheets», де всі завдання можливо виконати на екрані гаджету.

Проведення аналізу на слух або вікторини можливо на платформі «Всеосвіта» у вигляді тестування із різними варіантами питань (одна або декілька правильних відповідей, на встановлення відповідностей та ін.), а також у на ігрових платформах «Kahoot» або «Blooket» у вигляді змагань. Використовуючи платформу «Kahoot», проводити завдання можна як за допомогою мобільного додатку, так і з браузера комп'ютеру (Bilyk & Al-Nashar, 2023). Для підготовки завдання, викладачу необхідно зробити аудіозапис ладів, завантажити

їх на платформу «Youtube» у форматі mp4 та додати посилання в програму при створенні квізу. Кожне питання передбачає чотири варіанти відповіді, так само як і на платформі «Blooket». Щоб зіграти в гру, потрібно обрати один з 13 режимів («Cold quest», «Crypti hack», «Fishing frenzy» тощо) та доєднати гаджети учнів до гри через QR код або посилання.

Для узагальнення вивченого матеріалу доречно використовувати цифрові робочі аркуші на платформі «Wizer.me». Вони дозволяють систематизувати матеріал, додати відео та інтерактивні вправи, власні висловлювання та рефлексію. Плюсом є комбінування різних за типом завдань на одному листі. Серед варіантів шаблонів вправ: заповнення пропусків в тексті, тестові запитання з однією або декількома варіантами відповідей, таблиця, вправа на поєднання, сортування. Серед унікальних – інструмент малювання (наприклад, асоціацій до прослуханого твору); отримання зворотнього зв'язку від учнів за принципом like / dislike або у вигляді власного висловлювання; дикусія; імпорт дизайну з сервісу «Canva». Серед програм, які дозволяють малювати онлайн під час прослуховування композицій: «My oats», «Flame painter», «Silk» (Williams & Antonyuk, 2023). Для отримання зворотнього зв'язку від учнів сервіс «AhaSlides» надає можливість використовувати порядкову шкалу для оцінки рівня задоволеності від проведеного заняття. Найчастіше задоволеність вимірюється за 5-бальною шкалою: дуже незадоволений, незадоволений, нейтральний, задоволений, дуже задоволений. Викладач може регулювати кількість варіантів відповіді та підбирати власні зображення до них. Також отримання фідбеку можливе через інструмент «Форми» від «Google» або трекери настрою із функцією «малювати онлайн».

До *додаткових комбінаторних* сервісів віднесемо ті, які допоможуть викладачу визначити номер або чередність виконання завдань на групових заняттях. В меню сервісу «Spin the wheel» містяться такі функції як «Dice roller», «Flip 2 coins», які працюють за принципом обертового колеса із певними звуковими ефектами. Обрати ім'я учня, який відповідатиме на запитання викладача допоможе сервіс «Wheel of names».

В своїй творчій діяльності та для підготовки уроків викладач може використовувати *додаткові ілюстративні сервіси*, такі як «Wordcloud» на платформі «AhaSlides»

або «Word it out» для складання англomовних хмар слів; платформу «Ребуси № 1» – для створення музичних ребусів; «Giphy» – для створення власних чи використання готових gif-зображень; «Thinglink» – для створення інтерактивних зображень або відео з нанесенням міток із текстом (8 онлайн..., 2018). Всі ці сервіси слід використовувати з метою формування яскравих вражень та формування позитивної атмосфери на уроці.

До *додаткових організуючих* сервісів віднесемо «Canva» (для створення інтерактивних підручників, відео-уроків, анімацій чи інтерактивних презентацій), «Nearpod» (дозволяє відкривати та редагувати власні презентації онлайн, створювати до них вправи, тести, 3D анімації та ін.); «Padlet» (віртуальна дошка, яка дозволяє розмішувати текстові нотатки, зображення, посилання на зовнішні ресурси); «Wakelet» (зберігає колекції вправ за певними темами, в тому числі і створених на інших платформах) (Likhosherstova, 2023; Sokyrjska & Bugha, 2021).

Висновки. Інтерактивні навчальні платформи стають все більш затребуваними в сучасній освіті через їх здатність залучати здобувачів освіти до активного навчання замість пасивного сприйняття інформації. Практикування отриманих знань через інтерактивні вправи сприяє кращому розумінню та засвоєнню матеріалу, розвитку критичного мислення здобувачів освіти, створенню комфортного та позитивного освітнього середовища. Велика кількість онлайн-сервісів та платформ може задовільнити будь які навчальні потреби, стати надійним помічником викладача у створенні динамічного мультимедійного контенту. Вправи, створені різними за типом інструментами, можуть бути використані на будь якому етапі уроку, а також у якості домашнього завдання, що дає можливість виконувати їх у зручний час та в індивідуальному темпі. Отримуючи зворотній зв'язок від учнів, викладач має змогу корегувати та змінювати завдання, персоналізувати контент під мету та завдання уроку або конкретну групу здобувачів освіти. Використання онлайн-сервісів і платформ дедалі стає ознакою сучасного уроку, який має мету не тільки надати матеріал для відпрацювання певних навичок, а допомогти учням інтегруватися в цифрове суспільство майбутнього та здобути компетенції, необхідні для взаємодії із технологіями.

ЛІТЕРАТУРА

1. 8 онлайн-інструментів для організації цікавих практичних робіт зі школярами. *Освіта нова.* : веб-сайт. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/1874-9-onlain-instrumentiv-dlia-orhanizatsii-tsikavykh-praktychnykh-robit-zi-shkoliaramy> (дата звернення: 19.10.2023).
2. Барановська І. Г., Барановський Д. М., Якименко Ю. І. Дистанційне навчання майбутніх учителів музичного мистецтва: виклики сьогодення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти.* 2022. Т. 28, С. 76–84. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.11>.
3. Білик В., Аль-Нашар П. А. Сервіс Kahoot для проведення інтерактивних опитувань здобувачів освіти. *International Science Journal of Education & Linguistics.* 2023. Vol. 2, No. 1, pp. 77-85. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230201.08>.
4. Білоусова Л.І, Житеньова Н. В. Онлайнві інструменти візуалізації у діяльності сучасного педагога. *ScienceRise: Pedagogical Education.* 2018. № 7 (27). С. 8–15. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2018.151557>.
5. Давиденко О. Використання онлайн-перекладачів під час вивчення іноземної мови на технічних спеціальностях. *Acta Paedagogica Volyniensis.* 2022. Вип. 6, С. 75–79. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.6.11>.
6. Гриценко В. Г., Гладка Л. І. Огляд онлайн систем контролю знань. *Новітні комп'ютерні технології. Спецвипуск «Хмарні технології навчання».* 2014. Т. 12, С. 182-187. DOI: <https://doi.org/10.55056/nocote.v12i0.709>.
7. Ліхошерстова В. Використання сервісу Wordwall на заняттях з англійської мови. *Grail of Science.* 2023. № 28, С. 332–335. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.09.06.2023.53>.
8. Ліхошерстова В. З досвіду використання сервісу Canva на заняттях англійської мови. *Grail of Science.* 2023. № 27 С. 452–456. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.12.05.2023.072>.
9. Макаревич О. Гейміфікація як невід'ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання. *Молодий вчений.* 2015. Т. 17 № 2. С. 275 – 278. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/17143/1/357.pdf> (дата звернення 19.09.2023).
10. Мірошніченко Г., Опаріна С. Використання дистанційних платформ та онлайн-сервісів в умовах віддаленого навчання іноземної мови в немовних ЗВО. *Pedagogy, psychology and teaching methods: international experience.* 2021. С. 215–219. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-114-5-55> (дата звернення 09.09.2023).
11. Пазюк О., Пазюк Р. Особливості використання онлайн сервісу Learningapps. org в початковій школі : *Проблеми моделювання та розроблення інформаційних систем.* Матеріали V науково-практичної інтернет-конференції, 23 квітня 2021 р. Дрогобич, 2021. С. 72 – 73. URL: <https://dspu.edu.ua/ifmeit/wp-content/uploads/sites/2/2022/01/v-internet-conf-drogobich-230421.pdf#page=72> (дата звернення 19.09.2023).
12. Сокирська О., Буга С. Використання платформ для дистанційної освіти під час онлайн навчання навичкам письма. *Актуальні питання іноземної філології.* 2021. № 14. С. 96–101. DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2021-14-15>.
13. Стечкевич Л., Стечкевич, О. Налаштування сервісу QUIZLET для організації самостійної роботи учнів. *Збірник наукових праць ЛОГОС.* 2020. С. 79-83. URL: <https://doi.org/10.36074/24.04.2020.v4.26> (дата звернення 18.09.2023).
14. Утіна А. Асоціативне мислення як провідний метод визначення інтервалів на слух. *Музикознавчий універсум* : наук. зб. ЛНМА ім. М. В. Лисенка. Львів, 2020. Вип. 45. С. 28–44.
15. Утіна А. Інтегративні зв'язки між англійською мовою і сольфеджіо. *Музичне мистецтво і культура* : наук. вісник ОНМА імені А. В. Нежданової. Одеса, 2018. Вип. 27, кн. 1. С. 310–323.
16. Williams E., Antonyuk N. 13 найкращих безкоштовних програм для малювання за 2023. *Ukrainian Blog.* URL: <https://fixthephoto.com/ua/> (дата звернення: 13.09.2023).

REFERENCES

1. 8 onlajn-instrumentiv dlja orghanizaciji cikavykh praktychnykh robit zi shkoljaramy. [8 online tools for organizing interesting practical work with schoolchildren]. *Osvita nova.*: veb-sajt. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/1874-9-onlain-instrumentiv-dlia-orhanizatsii-tsikavykh-praktychnykh-robit-zi-shkoliaramy> [in Ukrainian].
2. Baranovsjka I. Gh., Baranovsjkyj D. M., Jakymenko Ju. I. (2022). Dystancijne navchannja majbutnikh uchyteliv muzychnogho mystectva: vyklyky sjoghodennja. [Distance education of future music teachers: today's challenges]. *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Draghomanova. Serija 14. Teorija i metodyka mystecjkoji osvity,* 28, 76–84, DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.11> [in Ukrainian].
3. Bilyk V., Al-Nashar P. A. (2023). Servis Kahoot dlja provedennia interaktyvnykh opytuvan zdobuvachiv osvity. [Kahoot service for conducting interactive surveys of education seekers]. *International Science Journal of Education & Linguistics,* Vol. 2, No. 1, 77-85, DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230201.08> [in Ukrainian].
4. Bilousova L.I, Zhytienova N. V. Onlainovi instrumenty vizualizatsii u diialnosti suchasnoho pedahoha [Online visualization tools in the activity of a modern teacher]. *ScienceRise: Pedagogical Education,* 7 (27), 8–15, DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2018.151557> [in Ukrainian].

5. Davydenko, O. (2022). Vykorystannia onlain-perekladachiv pid chas vyvchennia inozemnoi movy na tekhnichnykh spetsialnostiakh [Use of online translators during learning a foreign language in technical specialties]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 6, 75–79, DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.6.11> [in Ukrainian].

6. Hrytsenko V. H., Hladka L. I. (2014). Ohliad onlain system kontroliu znan [Overview of online knowledge control systems]. *Novitni kompiuterni tekhnolohii. Spetsvyпуск «Khmarni tekhnolohii navchannia»*, 12, 182–187, DOI: <https://doi.org/10.55056/nocote.v12i0.709> [in Ukrainian].

7. Likhosherstova, V. (2023). Vykorystannia servisu Wordwall na zaniattiakh z anhliiskoi movy [Using the Wordwall service in English classes]. *Grail of Science*, 28, 332–335, DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.09.06.2023.53> [in Ukrainian].

8. Likhosherstova, V. (2023). Z dosvidu vykorystannia servisu Canva na zaniattiakh anhliiskoi movy [From the experience of using the Canva service in English classes]. *Grail of Science*, 27, 452–456, DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.12.05.2023.072> [in Ukrainian].

9. Makarevych, O. (2015). Heimifikatsiia yak nevidiemnyi chynnyk pidvyshchennia efektyvnosti elementiv dystantsiinoho navchannia [Gamification as an integral factor in increasing the effectiveness of distance learning elements]. *Molodyi vchenyi*, 17#2, 275 – 278, URL: <http://eprints.zu.edu.ua/17143/1/357.pdf> [in Ukrainian].

10. Miroshnychenko H., Oparina S. (2021). Vykorystannia dystantsiinykh platform ta onlain-servisiv v umovakh viddalenooho navchannia inozemnoi movy v nemovnykh ZVO [The use of remote platforms and online services in conditions of remote foreign language learning in non-language higher education institutions]. *Pedagogy, psychology and teaching methods: international experience*, 215–219, URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-114-5-55> [in Ukrainian].

11. Paziuk O., Paziuk R. (2021). Osoblyvosti vykorystannia onlain servisu Learningapps. org v pochatkovii shkoli [Peculiarities of using the Learningapps online service. org in elementary school]: *Problemy modeliuvannia ta rozroblennia informatsiinykh system. Materialy V naukovo-praktychnoi internet-konferentsii*, 23 kvitnia 2021 r. Drohobych, 72 – 73, URL: <https://dspu.edu.ua/ifmeit/wp-content/uploads/sites/2/2022/01/v-internet-conf-drogobich-230421.pdf#page=72> [in Ukrainian].

12. Sokyrjska O., Bugha S. (2021). Vykorystannja platform dlja dystancijnoji osvity pid chas onlajn navchannja navychkam pysjma [Using platforms for distance education during online teaching of writing skills]. *Aktualjni pytannja inozemnoji filologhiji*, 14, 96–101, DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2021-14-15> [in Ukrainian].

13. Stechkevych L., Stechkevych, O. (2020). Nalashtuvannja servisu QUIZLET dlja orghanizaciji samostijnoji roboty uchniv [Setting up the QUIZLET service for organizing students' independent work]. *Zbirnyk naukovykh pracj AOGHOS*, 79-83, URL: <https://doi.org/10.36074/24.04.2020.v4.26> [in Ukrainian].

14. Utina, A. (2020). Asociatyvne myslennja jak providnyj metod vyznachennja intervaliv na slukh [Associative thinking as a leading method of determining intervals by ear]. *Muzykoznavchyyj universum : nauk. zb. LNMA im. M. V. Lysenka. Ljviv*, 45, 28–44 [in Ukrainian].

15. Utina, A. (2018). Integhratyvni zv'jazky mizh anhlijskoju movoju i soljfedzhio [Integrative relations between the English language and solfeggio]. *Muzychne mystectvo i kuljtura : nauk. visnyk ONMA imeni A. V. Nezhdanovoji. Odesa, Vyp. 27, kn. 1. Pp. 310–323* [in Ukrainian].

16. Williams E., Antonyuk N. (2023) 13 najkrashhykh bezkoshtovnykh program dlja maljuvannja za 2023 [13 best free drawing programs for 2023]. *Ukrainian Blog*. URL: <https://fixthephoto.com/ua/> [in Ukrainian].

РЕЦЕНЗІЇ

КАРПЕНКО Ореста – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська обл., Україна 82100

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1841-882X>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.17/49.11>

РЕЦЕНЗІЯ НА МОНОГРАФІЮ СЛИВКА Л. «ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ПОЛЬЩІ»¹

Проблема здоров'язбереження дітей та юнацтва є однією з важливих соціальних проблем української держави, що потребує її системного дослідження і розв'язання на міждисциплінарному рівні. Завдання педагогіки в цьому контексті – розробити педагогічні технології, спрямовані на формування особистісних установок зростаючої особистості на здоровий спосіб життя, на усвідомлення нею цінностей здоров'я, випрацювання на цих засадах індивідуальної поведінки. У сучасній педагогічній науці всебічно досліджується означена проблематика. Вагомим внеском у розв'язання проблеми оптимізації здоров'язбережувального виховання в загальноосвітніх школах України може стати ґрунтовне, науково-об'єктивне і конструктивне вивчення зарубіжного, зокрема польського, педагогічного досвіду в цій сфері.

Монографія «Здоров'язбережувальне виховання учнів загальноосвітніх шкіл Польщі (XX – початок XXI століття)» Л. Сливки розглядає проблему здоров'язбережувального виховання особистості як складне педагогічне особистісно орієнтоване явище й висвітлює її в кількох аспектах.

Так, за змістовим ракурсом, авторка репрезентує сутність багатовекторної системи «здоров'язбережувальне виховання» через осмислення його як педагогічного процесу, спрямованого на розвиток мотиваційно-ціннісної (формування переконань, ціннісних орієнтацій, ідеалів, рис характеру, вольових якостей) та інструментальної (засвоєння знань, умінь, навичок, способів

мислення) сфер особистості. Окрім того, Л. В. Сливка обґрунтовано доводить, що розуміння здоров'язбережувального виховання як поняття і як педагогічного феномена розвивалося в Польщі історично. У зв'язку з різною швидкістю «дозрівання» системних елементів здоров'язбережувального виховання, що залежало насамперед від ієрархії актуальних потреб польського суспільства та від активності державних і громадських інституцій, які його реалізовували, в історичній ретроспективі польської педагогіки досліджувані процес увиразнювався такими назвами: «гігієнічне виховання», «пропаганда гігієни», «плекання культури здоров'я», «наука про здоров'я», «санітарна освіта/виховання», «здоров'язбережувальна освіта/ефективна освіта», ін.

За часовим ракурсом, Лариса Сливка визначає найоптимальніші хронологічні межі розвідки, які дали змогу науковиці розглянути здоров'язбережувальне виховання учнів загальноосвітніх шкіл у Польщі як історико-педагогічний континум – простеження досліджуваного явища у відтинку «XX – початок XXI століття» уможливило представлення предмета дослідження і як діалектичної єдності минулого, сучасного та майбутнього, і як феномену, який відбувся, який триває і який прогнозується. Зазначені хронологічні межі уможливили широко представити етапи активних пошуків польських освітніх, громадських, культурно-просвітницьких діячів у галузі виховних впливів щодо здоров'я, схарактеризувати й узагальнити найважливіші педагогічні ідеї відповідного змісту, сконцентровані у творчій спадщині відомих і малознаних репрезентантів польської спільноти, у навчальних та виховних програмах загальноосвітніх шкіл, матеріалах масових акцій

¹ Сливка Л. Здоров'язбережувальне виховання учнів загальноосвітніх шкіл Польщі (XX – початок XXI століття) : монографія. Івано-Франківськ: Дискурсус, 2022. 588 с.

(з'їзди, конгреси, симпозиуми), та проаналізувати форми, методи й засоби практичної реалізації здоров'язбережувального виховання учнів у виховно-освітньому процесі загальноосвітніх шкіл, діяльності дитячо-юнацьких і громадських інституцій.

Логічним є звернення Л. Сливки до функціонального ракурсу дослідження, за яким авторці вдалося встановити практичне призначення отриманих історико-педагогічних знань.

Порушену в монографії «Здоров'язбережувальне виховання учнів загальноосвітніх шкіл Польщі (XX – початок XXI століття)» проблему актуалізує низка соціокультурних, наукових, виховно-освітніх та інших причин, тож не випадково авторка рецензованої праці висвітлює її в суспільно-практичній площині та крізь призму науково-теоретичного виміру, пропонуючи розглянути здоров'язбережувальне виховання учнів загальноосвітніх шкіл у вимірі мотиваційно-ціннісної (формування переконань, ціннісних орієнтацій, ідеалів, рис характеру, вольових якостей) та інструментальної (засвоєння знань, умінь, навичок, способів мислення) сфер особистості.

На основі аналізу багатой джерельної бази Л. Сливка висвітлює комплекс чинників становлення і розвитку здоров'язбережувального виховання на польських землях, репрезентує періодизацію здоров'язбережувального виховання учнів загальноосвітніх шкіл Польщі у визначених хронологічних межах (XX – початок XXI століття), аналізує найважливіші педагогічні ідеї щодо відповідних виховних впливів, сконцентровані у творчій спадщині відомих і малознаних репрезентантів польської спільноти, у навчальних та виховних програмах загальноосвітніх шкіл, матеріалах масових ініціатив, характеризує форми, методи і засоби практичної реалізації здоров'язбережувального виховання учнів у виховно-освітньому процесі загальноосвітніх шкіл, діяльності дитячо-юнацьких і громадських інституцій. Увесь зазначений контент чітко структуровано за п'ятьма розділами.

Авторка застосовує комплексний підхід у дослідженні обраної проблеми, який уможливив доцільно розв'язати визначені нею завдання. Цим завданням підпорядковано всю логіку й структуру рецензованої роботи, про що засвідчує змістове наповнення її розділів: перший розділ репрезентує

концептуальні засади історико-педагогічного дослідження здоров'язбережувального виховання учнів загальноосвітніх шкіл Польщі в хронологічних межах XX – початок XXI століття; у другому розділі представлено генезу виховно-освітнього виміру проблеми здоров'язбереження зростаючої особистості в державах європейського континенту, виникнення і розвиток просвітницьких та виховних ініціатив щодо формування здоров'я дітей та молоді в Польщі в XI – наприкінці XVIII ст., виразнено творчі й організаційні напрацювання у сфері здоров'явиховання учнів – репрезентантів польської спільноти – на тлі соціально-економічних, політичних і культурно-освітніх чинників кінця XVIII ст. – 1918 р.; третій розділ присвячено польській педагогічній думці міжвоєнної доби XX ст. про виховно-освітній чинник здоров'язбереження учнів загальноосвітньої школи, здоров'язбережувальному вихованню учнів у практичній діяльності загальноосвітніх шкіл, дитячо-юнацьких та громадських інституцій Другої Речі Посполитої, підготовці кадрів для реалізації здоров'язбережувального виховання учнів загальноосвітніх шкіл у 20-х – 30-х рр. XX ст.; у четвертому розділі авторка висвітлила законодавчий, теоретичний і методичний виміри здоров'язбережувального виховання учнів загальноосвітніх шкіл упродовж 1950-х рр. – на початку XXI ст., зміст здоров'язбережувального виховання учнів загальноосвітніх шкіл Польщі і його реалізацію в загальній структурі навчальних та виховних програм, детермінованих освітніми нормативними документами цього періоду, позакласний і позашкільний складники здоров'язбережувального виховання учнів загальноосвітніх шкіл у другій половині XX – на початку XXI ст., показала відображення проблематики здоров'язбережувального виховання у змісті професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей; у п'ятому розділі проаналізовано стан здоров'я дітей та молоді в Республіці Польща та Україні як важливу детермінанту актуальності проблеми здоров'язбережувального виховання зростаючої особистості, спроектовано напрями використання польського досвіду в практиці професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, виразнено продуктивні ідеї здоров'язбережувального виховання учнів

загальноосвітніх шкіл Польщі в ХХ – на початку ХХІ ст. як перспективу для розвитку української педагогіки здоров'я.

Безумовною перевагою монографії є логічне поєднання обґрунтування концептуальних засад здоров'язбережувального виховання, висвітлення історії цього педагогічного процесу на польських теренах і репрезентації низки практичних кроків щодо використання результатів наукового пошуку в освітній практиці України, його історико-компаративістське значення. Історико-логічний аналіз порушеної проблеми дає підстави стверджувати, що в ХХ – на початок ХХІ століття культурно-освітньою громадськістю Польщі був нагромаджений позитивний теоретичний і прикладний досвід у ділянці здоров'язбережувального виховання учнів загальноосвітніх шкіл.

У додатках монографії вміщено світлини найвидатніших «предвісників», теоретиків, практиків і філантропів реалізації здоров'язбережувального виховання дітей та молоді в Польщі, титули і сторінки оригінальних науково-теоретичних видань, підручників і методичних праць філософів, лікарів, гігієністів, педагогів, присвячених проблемам педагогіки здоров'я, фотографії, які репрезентують рекреаційний і табірно-колонійний вимір здоров'язбережувального виховання учнів загальноосвітніх шкіл; деталізовано зміст здоров'язбережувального виховання учнів, у виразній формі у навчальних і виховних програмах для загальноосвітніх шкіл Польщі

в 1922, 1932, 1949, 1961, 1973, 1982, 1993, 1997, 1999 (2001, 2002), 2008 (2012, 2014, 2017) роках.

Загалом монографія є цілісним дослідженням, яке сприятиме оновленню національної системи освіти в Україні, спрямованої на входження до європейського освітнього простору, породжує потребу у глибоких дослідженнях, спрямованих на визначення перспективних траєкторій такої інтеграції. Зокрема, важливим вважається вивчення та використання зарубіжних досягнень в освітній галузі для наукового обґрунтування та підтримки процесів модернізації в українській освіті, забезпечуючи їх відповідність сучасним світовим трансформаціям.

Один із ключових аспектів успішного впровадження змін у систему освіти України є в аналізі позитивного досвіду здоров'язбережувального виховання учнів загальноосвітніх шкіл, що вже накопичений у Польщі протягом ХХ – на початку ХХІ століття. Розгляд цього досвіду може слугувати важливим вказівником для розробки та впровадження ефективних стратегій в Україні, спрямованих на збереження та зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів.

Такий аналіз не лише дозволить врахувати найбільш вдалий досвід у галузі здоров'язбереження, але й сприятиме створенню гармонійного підходу до освітніх реформ, забезпечуючи їх взаємодію з усіма аспектами сучасного світу та потребами майбутніх поколінь.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Серія «Педагогіка»

Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Випуск 17 (49)

Головний редактор *Марія Чепіль*

Технічний редактор *Ольга Лужецька*

Коректор *Олександр Голубєв*

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Цифровий друк. Ум. друк. арк. 9,30.
Замов. № 1123/691. Наклад 50 прим.

Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р..

COLLECTION OF SCIENTIFIC ARTICLES

DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

HUMAN STUDIES

Series of “Pedagogy”

**a collection of scientific articles
Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University**

Issue 17 (49)

Editor-in-chief *Mariya Chepil*

Technical Editor *Olha Luzhetska*

Corrector *Oleksandr Golubev*

Format 60×84/8. Times New Roman Font.
Digital printing. Conventional printed sheet 9,30.
Order № 1123/691. Edition of 50 copies.

Publishing House “Helvetica”
65101, Odesa, 6/1, Inglezi str.
Phone +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Certificate of publishing entity
ДК № 7623 as of 22.06.2022