МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕР-СИТЕТ»

НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

ISSN 2524-0609

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Збірник наукових праць

Випуск 1 (54)

Ужгород – 2024

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
STATE UNIVERSITY «UZHHOROD NATIONAL UNIVERSITY»

SCIENTIFIC BULLETIN OF UZHHOROD UNIVERSITY

ISSN 2524-0609

Series

PEDAGOGY

SOCIAL WORK

Collection of Scientific Works

Issue 1 (54)

Uzhhorod – 2024

Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». Випуск 1 (54) ’ 2024
− науково-практичний журнал у галузі педагогіки, в якому висвітлюються актуальні питання методології та історії педагогіки, теорії і практики навчання, теорії і практики виховання, теорії і методики професійної освіти, соціальної педагогіки, соціальної роботи, сучасних педагогічних технологій та інших галузей педагогічної науки.

Редакційна колегія

Головний редактор: Бартош Олена − кандидат педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Заступник головного редактора: Козубовська Ірина − доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Члени редколегії:

Воротникова Ірина − кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка (Україна)

Голоніч Ян − доктор філософії у галузі соціальної роботи, Університет Коменського в Братіславі (Словаччина)

Данко Дана − кандидат педагогічних наук, доцент, Ужгородський національний університет (Україна)

Канюк Олександра − кандидат педагогічних наук, доцент, Ужгородський національний університет (Україна)

Кузьма Ірина − кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Україна)

Микитенко Наталія − доктор педагогічних наук, професор, Львівський національний університет імені Івана Франка (Україна)

Олексюк Наталія − доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Україна)

Опачко Магдалина – доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Оросова Рената − доктор філософії у галузі педагогіки, Кошицький університет імені Павла Йозефа Шафарика (Словаччина)

Повідайчик Оксана − доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Попадич Олена − доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Попович Анна − кандидат соціологічних наук, доцент, Ужгородський національний університет (Україна)

Розлуцька Галина − доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Сміла Йоанна − доктор педагогічних наук, доцент, Жешувський Університет (Польща)

Сокол Мар’яна − доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний медичний університет імені І.Я.Горбачевського (Україна)

Станчак Ярослав − доктор філософії у галузі соціальної роботи, доцент, Університет Коменського в Братіславі (Словаччина)

Станчіене Далія Марія − доктор гуманітарних наук, професор, Клайпедський університет (Литва)

Ткаченко Павло − кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський національний агроекологічний університет (Україна)

Товканець Ганна − доктор педагогічних наук, професор, Мукачівський державний університет (Україна)

Товканець Оксана − доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Шандор Федір – доктор філософських наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Шемпрух Йоланта − доктор педагогічних наук, професор, Жешувський Університет (Польща)

Шишенко Інна − кандидат педагогічних наук, доцент, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка (Україна)

Рецензенти:

Леврінц Маріанна − доктор педагогічних наук, професор

Мешко Галина − доктор педагогічних наук, професор

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 7972 від 9 жовтня 2003 р.

Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців, виготівників, і розповсюджувачів видавничої продукції Серія Зm №32 від 31 травня 2006 р.

Засновник і видавець:
Ужгородський національний університет, Україна, 88000, м.Ужгород, пл.Народна, 3.
Видавництво: вул. Капітульна, 18; e-mail: goverla-print@uzhnu.edu.ua

Адреса редакції:
88017, м.Ужгород, вул.Університетська, 14, факультет суспільних наук, кім.218
e-mail: olena.bartosh@uzhnu.edu.ua
Сайт: http://www.visnyk-ped.uzhnu.edu.ua

Збірник наукових праць видається з березня 1998 р., двічі на рік.

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) збірник включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі педагогічних наук (011 − Освітні, педагогічні науки; 012 − Дошкільна освіта; 013 − Початкова освіта; 014 − Середня освіта (за предметними спеціальностями); 015 − Професійна освіта (за спеціалізаціями); 016 − Спеціальна освіта; 231 − Соціальна робота).

Збірник представлено у наукометричних базах даних, репозитаріях та пошукових системах: Google Scholar (США); Національна бібліотека України ім. В.І.Вернадського (Україна); Index Copernicus − ICV 2022: 83.82 (Польща)

Рекомендовано до друку Вченою Радою ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
протокол № 4 від 19 квітня 2024 року

УДК 371; 378; 364
Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2024. Випуск 1 (54). 232 с.

© Ужгородський національний університет, 2024

Scientific Bulletin of Uzhhorod University.
Series: «Pedagogy. Social Work». Issue 1 (54) ' 2024
− is a scientific-practical journal in the field of pedagogy. Its main thematic areas are the current issues of: methodology and history of pedagogy, theory and practice of teaching, theory and practice of education, theory and methodology of professional education, social pedagogy, social work, modern pedagogical technologies and other areas of pedagogical science.

Editorial Board

Editor-in-Chief: Bartosh Olena − Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)
Deputy of Editor-in-Chief: Kozubovska Iryna − Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Members of the Editorial Board:

Vorotnykova Iryna − Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Borys Grinchenko Kyiv University (Ukraine)
Holonič Ján − Doctor of Philosophy in Social Work, Comenius University in Bratislava (Slovakia)
Danko Dana − Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)
Kanyuk Oleksandra − Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)
Kuzma Iryna − Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ternopil Regional Municipal Institute of Postgraduate Pedagogical Education; Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University (Ukraine)
Mykytenko Natalia − Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Franko National University of Lviv (Ukraine)
Oleksiuk Natalia − Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University (Ukraine)
Opachko Mahdalyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)
Orosová Renáta − Doctor of Philosophy in Pedagogy, Pavol Jozef Šafárik University in Kosice (Slovakia)
Povidaichyk Oksana − Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)
Popadych Olena − Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)
Popovych Anna − Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)
Rozlutska Halyna − Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)
Smyła Joanna − Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, University of Rzeszów (Poland)
Sokol Mariana − Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, I.Ya.Horbachevsky Ternopil National Medical University (Ukraine)
Stančiak Jaroslav − Doctor of Philosophy in Social Work, Associate Professor, Comenius University in Bratislava (Slovakia)
Stanciene Dalia Marija − Doctor of Humanities, Professor, Klaipeda University (Lithuania)
Tkachenko Pavlo − Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Zhytomyr National Agro-Ecological University (Ukraine)
Tovkanets Hanna − Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Mukachevo State University (Ukraine)
Tovkanets Oksana − Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)
Shandor Fedir − Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)
Szempruch Jolanta − Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Rzeszów (Poland)
Shyshenko Inna − Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, A.S.Makarenko Sumy State Pedagogical University (Ukraine)

Reviewers:

Lőrincz Marianna − Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Meshko Halyna − Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Certificate of the print media state registration Series KV № 7972 dated by October 9, 2003

Certificate of state registration of publishers, manufacturers, and distributors of publishing products Series 3m №32 dated by 31 May 2006

Founder and publisher:
Uzhhorod National University, Ukraine, 88000, Uzhhorod, Narodna square, 3. Publishing House Goverla: Kapitulna str., 18;
e-mail: goverla-print@uzhnu.edu.ua

Editorial address:
88017, Uzhhorod, Universitetska str., 14, Faculty of Social Sciences, room 218, e-mail: olena.bartosh@uzhnu.edu.ua
Website: http://www.visnyk-ped.uzhnu.edu.ua

The journal is being published twice a year since March 1998.

Based on the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 of 02.07.2020 (Annex 4) the collection is included in the List of scientific professional publications of Ukraine category «B» in the field of pedagogical sciences (011 − Educational, pedagogical sciences; 012 − Preschool education; 013 − Primary education, 014 − Secondary education (by subject specialties), 015 − Professional education (by specializations), 016 − Special education, 231 − Social work).

The journal is registered in scientometric databases, repositories and search engines: Google Scholar (the USA); National Library of Ukraine named after Vernadsky (Ukraine); Index Copernicus − ICV 2022: 83.82 (Poland)

Recommended for publication by the Scientific Council of Uzhhorod National University, record № 4 from April 19, 2024

UDC 371; 378; 364
Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work. 2024. Issue 1 (54). 232 p.

© Uzhhorod National University, 2024

З М І С Т

Афанасьєв Дмитро, Сабо Іванна. ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ COMMUNITY ENGAGEMENT В ДІЯЛЬНОСТІ ТОВАРИСТВА ЧЕРВОНОГО ХРЕСТА УКРАЇНИ 9
Бартош Олена. ДИСЕРТАЦІЙНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА АЛЬТЕРНАТИВНІ МОЖЛИВОСТІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ 13
Бойчук Валентина. МОДЕЛІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ 18
Бондар Галина. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗВО 24
Гасанова Лейла. СТАН ДОСЛІДЖУВАНОСТІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ 28
Гільдебрант Катерина. КОМУНІКАТИВНЕ ВИКЛАДАННЯ ГРАМАТИКИ В РАМКАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО КУРСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ 32
Головацька Юлія. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО ЛОКАЛІЗАЦІЇ 38
Джуган Руслана, Новосад Крістіна, Гірняк Яна. НАРАТИВНЕ ІНТЕРВ'Ю, ЯК МЕТОД ОЦІНЮВАННЯ ПОТРЕБ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ 43
Єнгаличева Ірина. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ЯК ВИД СОЦІАЛЬНОЇ ПОСЛУГИ НЕЗАХИЩЕНИХ КАТЕГОРІЙ НАСЕЛЕННЯ 48
Желанова Вікторія. КОНТЕКСТИ ІННОВАЦІЙНОСТІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: РІВНЕВА ІЄРАРХІЯ 53
Жиленко Руслан. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ СТРІЧКИ ЧАСУ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ПРОБЛЕМ ЖІНОК ВПО 58
Іваницька Оксана. АКАДЕМІЧНЕ МЕНТОРСТВО У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ 63
Канюк Олександра, Бокоч Тетяна. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ СЕРВІСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА» 67
Кирлик Василь. РОЗВИТОК ПРОЄКТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ 72
Козубовська Ірина, Козубовський Ростислав, Смук Оксана. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ 78
Кравченко Тетяна, Атрощенко Тетяна, Теличко Наталія. НАУКОВИЙ ІНШОМОВНИЙ ЕТИКЕТ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ 83
Лемак Оксана. ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ У ТВОРЧОСТІ ВАСИЛЯ ҐРЕНДЖІ-ДОНСЬКОГО МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ 20-30-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ 88
Лендел Василь. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ЧЕХІЇ 92
Литвинова Світлана. 3D-КОНТЕНТ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 97
Логвиненко Тетяна. СТРАТЕГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА БРИТАНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ У СВІТЛІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ 106
Ляшко Мар'яна. СОЦІАЛЬНА РОБОТА З НАЦІОНАЛЬНИМИ МЕНШИНАМИ: ДОСВІД США 111
Максимова Олена, Федорова Марія. ДІАГНОСТИКА РІВНЯ РОЗВИТКУ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 115
Месарош Лівіа. МІСЦЕ ІСТОРИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ 120
Мешко Галина, Мешко Олександр. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЯК УМОВИ ЇХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ 124
Милян Жанна. ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ 129

Молдованов Артур. СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА 133
Мосіюк Олександр. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СТАНДАРТУ xAPI ДЛЯ ПРОЕКТУВАНН ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНИХ РЕСУРСІВ НА БАЗІ МІКРОСЕРВІСНОЇ АРХІТЕКТУРИ 137
Нохріна Ірина, Котелевець Анастасія. СОЦІАЛЬНА УСПІШНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 141
Палкуш Віталія. ГЕНЕЗИС І ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ В США 145
Пасічна Олена. СИСТЕМА РОБОТИ З ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ КОРЕСПОНДЕНЦІЇ В КУРСІ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» 150
Повідайчик Оксана, Гринь Ольга. КОНЦЕПЦІЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЯК ОСНОВА НЕПЕРЕРВНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 154
Прошкін Володимир, Штимак Анатолій, Тополянський Сергій. ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ І НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 158
Радченко Марина, Прожога Ірина. ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ 162
Рашевська Наталя. АНАЛІЗ ДЕЯКИХ СИСТЕМ ТА ЗАСТОСУНКІВ В МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 167
Рій Юлія. ФЕНОМЕН ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ТАКСОНОМІЯ ТИПІВ 173
Розлуцька Галина, Назаров Володимир, Іваськевич Вікторія. ВІРТУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА 178
Ростока Марина. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЇ ЛОЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ВПЛИВ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ 184
Рюль Вікторія, Рюль Крістіан. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ЖІНОК ВПО В ЗАКАРПАТСЬКІЙ ОБЛАСТІ 189
Серга Тетяна, Щербина Сергій. СОЦІАЛЬНЕ ПРОЄКТУВАННЯ: СУТНІСТЬ, ПРИЗНАЧЕННЯ, МЕТОДОЛОГІЯ 195
Собченко Тетяна, Кириленко Сергій. ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 200
Стойка Мирослав, Петечук Юлія. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У НАВЧАННІ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИКИ 204
Товканець Оксана. МЕТОДИ СТИМУЛЮВАННЯ І МОТИВАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ 211
Товканець Ганна, Королович Оксана. ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ 216
Товт Валерій, Сусла Вікторія. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЕДЬЮТЕЙНМЕНТУ І ГЕЙМІФІКАЦІЇ У СПОРТИВНОМУ ТРЕНУВАННІ НА ПОЧАТКОВИХ ЕТАПАХ ПІДГОТОВКИ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ 220
Шафорост Юлія. МЕТОД КРОССЕНСА ЯК ЕЛЕМЕНТ ЕДЬЮТЕЙНМЕНТА. ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ ХІМІЇ 225

C O N T E N T S

Afanasiev Dmytro, Sabo Ivanna. IMPLEMENTATION OF THE COMMUNITY ENGAGEMENT CONCEPT IN THE ACTIVITY OF THE RED CROSS SOCIETY OF UKRAINE 9
Bartosh Olena. DISSERTATION AND ALTERNATIVE POSSIBILITIES OF RESEARCH RESULTS PRESENTATION OF BACHELORS IN GREAT BRITAIN 13
Boichuk Valentyna. MODELS OF INTERCULTURAL COMPETENCE: COMPARATIVE ANALYSIS 18
Bondar Galyna. PECULIARITIES OF DEVELOPING STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 24
Hasanova Leila. THE STATE OF RESEARCH ON THE PROBLEM OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING 28
Hildebrant Kateryna. COMMUNICATIVE GRAMMAR TEACHING WITHIN THE SCOPE OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES UNIVERSITY COURSE 32
Holovatska Yuliia. ANALYSIS OF THE OUTCOMES OF IMPLEMENTING THE EXPERIMENTAL SYSTEM FOR FUTURE TRANSLATORS' PROFESSIONAL TRAINING BASED ON LOCALIZATION 38
Dzhuhan Ruslana, Novosad Kristana, Hirniak Yana. NARRATIVE INTERVIEW AS A METHOD OF ASSESSING THE NEEDS OF THE ELDERLY 43
Yengalycheva Iryna. SOCIAL ADAPTATION AS A TYPE OF SOCIAL SERVICE FOR THE UNPROTECTED POPULATION CATEGORIES 48
Zhelanova Viktoriia. CONTEXTS OF INNOVATION IN MODERN HIGHER EDUCATION: LEVEL HIERARCHY 53
Zhylenko Ruslan. SOCIAL ADAPTATION OF SERVICEMEN IN MODERN SCIENTIFIC LITERATURE 58
Ivanytska Oksana. ACADEMIC MENTORING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE 63
Kanyuk Oleksandra, Bokoch Tetyana. USAGE OF DIGITAL SERVICES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING BY STUDENTS MAJORING IN APPLIED LINGUISTICS 67
Kyrlyk Vasyl. DEVELOPMENT OF DESIGN COMPETENCIES OF FUTURE CIVIL ENGINEERS AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH 72
Kozubovska Iryna, Kozubovskyi Rostyslav, Smuk Oksana. FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE SPECIALISTS OF THE SOCIO-ECONOMIC SPHERE 78
Kravchenko Tetiana, Atroshchenko Tetiana, Telychko Nataliia. SCIENTIFIC FOREIGN LANGUAGE ETIQUETTE AS AN IMPORTANT FACTOR IN FORMING THE HUMANITARIAN CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES 83
Lemak Oksana. PEDAGOGICAL IDEAS IN THE WORKS OF VASIL GRANJA-DONSKYI DURING THE INTER-WAR PERIOD OF THE 20-30s OF THE XXth CENTURY 88
Vasyl Lendel. PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE CZECH SCHOOL EDUCATION 92
Lytvynova Svitlana. 3D CONTENT IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION TEACHER 97
Lohvynenko Tetyana. STRATEGIES FOR LINKING RESEARCH AND TEACHING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE BRITISH HIGH SCHOOL IN THE LIGHT OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS FORMATION 106
Liashko Mariana. SOCIAL WORK WITH NATIONAL MINORITIES: US EXPERIENCE 111
Maksimova Olena, Mariia Fedorova. DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF THE FUNDAMENTALS OF CRITICAL THINKING IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE 115
Mesarosh Livia. THE PLACE OF HISTORICAL MATERIAL IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS 120
Meshko Halyna, Meshko Oleksandr. FORMATION OF FUTURE MANAGERS' PROFESSIONAL STRESS RESISTANCE AS A CONDITION FOR THEIR 124

COMPETITIVENESS
Mylian Zhanna. ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT CONDITIONS OF FORMATION OF PRIMARY EDUCATION CONTENT IN GREAT BRITAIN 129
Moldovanov Artur. THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE FACILITATION COMPETENCE OF A SOCIAL WORKER 133
Mosiiuk Oleksandr. POSSIBILITIES OF USING THE xAPI STANDARD FOR DESIGNING E-LEARNING RESOURCES BASED ON MICROSERVICE ARCHITECTURE 137
Nokhrina Iryna, **Anastasiia Kotelevets.** SOCIAL SUCCESS AS A COMPONENT OF STUDENT YOUTH ACTIVITY 141
Palkush Vitaliya. GENESIS AND PERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT OF ALTERNATIVE EDUCATION IN THE USA 145
Pasichna Olena. SYSTEM OF WORKING ON LEARNING THE BUSINESS CORRESPONDENCE IN THE COURSE «THE UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL PURPOSES)» 150
Povidaichyk Oksana, Hryn Olha. THE CONCEPT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT AS THE BASIS OF CONTINUOUS ECOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS 154
Proshkin Volodymyr, Shtymak Anatoliy, Topolyanskyy Serhiy. INTEGRATION OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES IN THE PROCESS OF FORMING THE COMPETITIVENESS OF FUTURE TEACHERS 158
Radchenko Maryna, Prozhoha Iryna. PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS IN CONDITIONS OF MIXED LEARNING 162
Rashevska Natalya. ANALYSIS OF PARTICULAR SYSTEMS AND APPLICATIONS IN THE MODEL OF BLENDED LEARNING IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS 167
Rii Yuliia. THE PHENOMENON OF PERSONALITY READINESS: ESSENCE, STRUCTURE, AND TAXONOMY OF TYPES 173
Rozlutska Halyna, Nazarov Volodymyr, Ivaskevych Viktoriia. VIRTUALIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 178
Rostoka Marina. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE PSYCHOLOGY OF LOYALTY OF SCIENTIFIC AND TEACHING OF EMPLOYEES: INFLUENCE OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION 184
Riul' Viktoria, Riul' Christian. SOCIAL ADAPTATION OF INTERNALLY DISPLACED WOMEN IN THE TRANSCARPATHIAN REGION 189
Serha Tetyana, Shcherbyna Serhii. SOCIAL PROJECTING: ESSENCE, PURPOSE, METHODOLOGY 195
Sobchenko Tetyana, Kirilenko Sergiy. FORMATION OF INFOMEDIATE LITERACY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM 200
Stoika Myroslav, **Petechuk Yuliia**. INNOVATIVE APPROACHES IN TEACHING THE SCHOOL MATHEMATICS 204
Tovkanets Oksana. METHODS OF STIMULATING AND MOTIVATING THE INNOVATIVE ACTIVITIES OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS TEACHING STAFF 211
Tovkanets Hanna, Korolovich Oksana. THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN OPTIMIZING THE TRAINING OF A CREATIVE TEACHER IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION 216
Tovt Valeriy, Susla Viktoriya. GAME TECHNOLOGIES OF EDUTAINMENT AND GAMIFICATION IN SPORTS TRAINING AT THE INITIAL STAGES OF TRAINING YOUNG ATHLETES 220
Shaforost Yuliia. THE CROSSENS METHOD AS AN ELEMENT OF EDUTAINMENT. USE IN CHEMISTRY LESSONS 225

УДК 316.3:614.2(477):061.23
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Афанасьєв Дмитро Миколайович
кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
dmytro.afanasiev@uznhu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-2157-0331

Сабо Іванна Іванівна
здобувач 2-го (магістерського) рівня вищої освіти за ОП «Соціальна робота»
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
i.sabo@ukr.net

ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ COMMUNITY ENGAGEMENT В ДІЯЛЬНОСТІ ТОВАРИСТВА ЧЕРВОНОГО ХРЕСТА УКРАЇНИ

Анотація. Мета дослідження: з'ясувати особливості та перспектив впровадження концепції community engagement в діяльності Товариства Червоного Хреста України (ТЧХУ). Методи дослідження: аналіз програмних документів ТЧХУ. У 2019 році Рада делегатів Міжнародного Руху Червоного Хреста та Червоного Півмісяця прийняла Резолюцію про впровадження зобов'язань щодо залучення спільнот та політики відкритості. Резолюція стосується операційних програм усіх організацій, які пов'язані з Рухом та дотримуються його принципів. З початку російської збройної агресії в Україні, ТЧХУ як найбільша гуманітарна організація в країні зосередила свої зусилля на допомозі найбільш уразливих категорій громадян, зокрема, внутрішньо переміщених осіб (ВПО), чисельність яких в рази збільшилась. Залучення спільнот (зокрема, ВПО) полягає в прийнятті спільних рішень щодо того, як розробляються, управляються та реалізуються програми й операції ТЧХУ та у впливі на управлінські та оперативні рішення.

Ключові слова: залучення спільнот, Товариство Червоного Хреста України, довіра, ВПО, зворотній зв'язок.

Вступ. Протягом останніх двох десятиліть у дослідженнях і практиці гуманітарних процесів (допомога біженцям і ВПО, зміцнення здоров'я, будівництво соціального житла тощо) все більше використовувалося залучення спільноти, що визначається як «процес спільної роботи з групами людей, пов'язаних географічною близькістю, особливими інтересами або схожими ситуаціями, для вирішення проблем, що впливають на здоров'я та добробут людей» [1, с.9]. Загалом, цілі залучення спільноти полягають у зміцненні довіри, залученні нових ресурсів і союзників, налагодженні кращого спілкування та покращенні загального стану здоров'я [1; 2; 3]

Л.Долл та ін. стверджують, що такий наголос на залученні спільноти спонукав медичних працівників, громадських лідерів і політиків уявляти нові можливості, коли вони стикаються з новими проблемами [4] і надихнути зусилля для вирішення цих проблем. Він не претендує на те, щоб охопити всю доступну та актуальну літературу з соціальних наук і охорони здоров'я, але він надає огляд деяких найважливіших концепцій організації, які проливають світло на ідею спільноти та практику залучення спільноти. На думку М.Мінклера та ін., соціологія, політологія, культурна антропологія, організаційний розвиток, психологія, соціальна робота та інші дисципліни зробили внесок у розвиток та практику залучення спільноти [5].

Крім того, залучення спільнот ґрунтується на принципах організації спільноти: справедливості, рівності, розширення можливостей, участі та самовизначення [6; 7; 8; 9]. Міждисциплінарна підготовка надає широкий спектр концепцій для зацікавлених сторін, таких як установи охорони здоров'я, практичні дослідники, політики і громадські організації, щоб спиратися на розвиток партнерства в залученні спільноти.

ТЧХУ як невід'ємна частина загальносвітового гуманітарного руху з 2022 року почала активно впроваджувати політику залучення спільнот у свою діяльність. **Мета дослідження**: з'ясування особливостей та перспектив впровадження концепції community engagement в діяльності Товариства Червоного Хреста України. **Методи дослідження**: аналіз програмних документів ТЧХУ, в яких викладені принципи впровадження концепції community engagement в діяльності Товариства.

Виклад основного матеріалу. Залучення спільноти може набувати багатьох форм, і партнерство може включати організовані групи, агентства, установи чи окремих осіб. Члени спільноти можуть брати участь у зміцненні здоров'я, дослідженнях або розробці політики.

Залучення спільноти також можна розглядати як континуум залучення всіх членів дійсної спільноти. З часом конкретна співпраця швидше за все, просуватиметься вздовж цього континууму до більшої участі спільноти, і будь-яка співпраця, ймовірно, розвиватиметься й іншими шляхами. Зокрема, незважаючи на те, що залучення спільноти може бути досягнуто під час обмеженого за часом проекту або операції, він часто включає – і часто розвивається – як довгострокове партнерство, яке переходить від традиційного фокусування на одній проблемі, наприклад, охорони здоров'я до вирішення низки соціальних, економічних, політичних і факторів навколишнього середовища, що впливають на здоров'я.

Прихильники залучення спільноти стверджують, що це покращує розуміння значення здоров'я та дослідження здоров'я. Однак процеси, витрати та переваги залучення спільноти все ще є відносно новим полем дослідження. У 2004 році AHRQ привернула увагу до

важливості емпіричної роботи в цій галузі і значно поглибили наші знання завдяки синтезу досліджень, багато з яких показали, що залучення спільноти зміцнило проведення досліджень [10].

Огляд літератури про залучення спільноти визначив дев'ять сфер, у яких залучення громади мало позитивний вплив [11]. Незважаючи на те, що це дослідження було зосереджено на дослідницьких партнерствах, багато його висновків стосуються залучення спільноти в цілому. Дев'ять сфер і відповідні переваги були такими:

1. Порядок денний – Залучення змінює вибір і спрямованість проектів, спосіб їх ініціювання та їхній потенціал для отримання фінансування. Визначаються нові сфери співпраці та стає доступним фінансування, яке потребує участі спільноти.

2. Розробка та проведення – можна впровадити вдосконалений дизайн дослідження, інструментів, втручань, представництва/участі, збору та аналізу даних, комунікації та розповсюдження. Нові втручання або причинно-наслідкові зв'язки, які раніше не оцінювалися, можна визначити через знання місцевих обставин громадою. Швидкість і ефективність проекту можна підвищити шляхом швидкого залучення партнерів і учасників і визначення нових джерел інформації.

3. Впровадження та зміни – можна покращити спосіб використання результатів досліджень для здійснення змін (наприклад, шляхом нових або вдосконалених послуг, змін у політиці чи фінансуванні або трансформації професійної практики), а також здатність до змін і підтримка довгострокових партнерських відносин може бути розширена.

4. Етика. Залучення створює можливості для покращення процесу отримання згоди, виявлення етичних пасток і створення процесів для вирішення етичних проблем, коли вони виникають.

5. Громадськість, залучена до проекту. Знання та навички громадськості, залученої до проекту, можна розширити, а їхній внесок можна визнати (можливо, через фінансову винагороду). Ці зусилля сприяють розвитку доброї волі та допомагають закласти основу для подальшої співпраці.

6. Академічні партнери – Академічні партнери можуть отримати краще розуміння досліджуваного питання та оцінити роль і цінність залучення громади, що іноді призводить до прямих кар'єрних переваг. Крім того, нове уявлення про актуальність проекту та різноманітні переваги отримані від нього результати можуть призвести до збільшення можливостей для поширення його результатів та їх ширшого використання.

7. Індивідуальні учасники дослідження – удосконалення методів проведення досліджень може спростити участь у них і принести користь учасникам.

8. Громадські організації – ці організації можуть отримати розширені знання, вищий авторитет у спільноті, більше зв'язків з іншими членами та організаціями спільноти та нові організаційні можливості. Ці переваги можуть створити добру волю та допомогти закласти основу для подальшої співпраці.

9. Інші суб'єкти спільноти. Широка громадськість, швидше за все, буде більш сприйнятливою до дослідження та отримає від нього більше користі.

К.Стелей як автор огляду визнав, що можуть бути витрати, пов'язані із залученням спільноти (наприклад, збільшення потреби в часі та інших ресурсах, потреба в розвитку нових наборів навичок, збільшення очікувань), але стверджував, що вони не можуть переважити позитивні наслідки і їх, як правило, можна вирішити з часом за допомогою навчання та досвіду [11].

У зв'язку з безпрецедентними викликами через триваючий конфлікт в Україні налагодження механізмів гуманітарного реагування ніколи не було настільки важливим. Оскільки потреби громад розвиваються серед складнощів сучасних криз, ТЧХУ усвідомлює необхідність зміцнення своїх регіональних організацій, таким чином підвищуючи ефективність, гнучкість і охоплення своїх служб порятунку життя. Основоположним документом щодо залучення спільнот на найближчу перспективу є «Огляд підходу до регіонального розвитку залучення спільнот ТЧХУ на 2024–2025 рр» [12]. Розвиваючи мережу стійких і самозабезпечених регіональних організацій, ТЧХУ розширить свій гуманітарний слід і зміцнить соціальну структуру, яка лежить в основі українського суспільства. Стратегічне бачення плану розбудови спроможності ТЧХУ ґрунтується на дусі стійкості та адаптивності, оскільки ми сміливо прагнемо культивувати поширену культуру готовності, інновацій та співпраці всередині та за межами наших регіональних організацій. Охоплюючи ці основні принципи, цілісний підхід передбачає трансформований ландшафт, де ТЧХУ, об'єднана сила зміцнених філій, стоїть в авангарді сприяння тривалим змінам і стійкому відновленню для постраждалих спільнот.

Найголовнішою метою ініціативи з розбудови потенціалу є ефективне розширення спроможності ТЧХУ для вирішення нагальних і тривалих гуманітарних потреб в Україні до кінця 2024 року. Мета полягає в тому, щоб створити помітно більш надійні, гнучкі, а також стійкі регіональні організації по всій країні, які, у свою чергу, можуть оптимізувати доставку допомоги, зменшити вузькі місця в роботі та швидко й належним чином реагувати на кризи. Фундаментальною метою цієї ініціативи з розбудови потенціалу є підвищення стійкості, оперативності та оперативної спроможності регіональних відділень ТЧХУ, що дозволить їм передбачати, реагувати та адаптуватися до динамічних гуманітарних викликів. Центральним для цієї мети є створення та реалізація надійних програм навчання, спрямованих на підвищення кваліфікації волонтерів і персоналу, а також розвиток лідерства в спільноті. Суттєві результати цих програм включають покращення надання послуг, посилення участі громади та зміцнення організаційних структур.

Ці цілі мають бути реалізовані протягом трьох років із регулярним встановленням кількісно визначених етапів. Цільовим показником є навчання щонайменше 500 волонтерів і співробітників на кожну регіональну організацію в перший рік роботи, щоб підготувати їх до виконання складних гуманітарних завдань. До другого року передбачається, що індивідуальні моделі залучення спільноти будуть активно застосовуватися в половині регіональних відділень. До кінця третього року всі регіональні організації мають бути вправними у мобілізації ресурсів і суттєво покращити свій потенціал надання послуг.

Водночас другорядною, але не менш важливою метою плану з розбудови потенціалу є сприяння єдності та солідарності в українському суспільстві через ініціативи, керовані спільнотою. Покращуючи співпрацю між регіональними відділеннями, сприяючи культурі спільного навчання та розвиваючи стійку мережу підтримки, ТЧХУ орієнтоване на посилення соціальної

згуртованості і колективного впливу. Конкретні показники для вимірювання прогресу в цьому відношенні включатимуть успішне встановлення міжфілійних партнерств, збільшення спільних проектів і покращену здатність регіональних відділень відновлюватися після невдач і оптимально функціонувати в межах будь-яких потенційних збоїв.

Досягнувши цих конкретних, вимірних, досяжних, релевантних і обмежених у часі (SMART) цілей, ТЧХУ прагне закласти міцну основу, на якій організація зможе стабільно рости та розвиватися. У результаті ТЧХУ стане ще більш потужним гравцем у гуманітарному ландшафті України, продовжуючи свою місію полегшувати людські страждання в ці критичні часи.

Впровадження концепції community engagement в діяльність ТЧХУ переслідує три цілі.

Ціль 1: Підвищити оперативну спроможність і готовність регіональних відділень ТЧХУ через комплексні програми навчання та розвитку. Ця мета підкріплюється завданням навчити принаймні 500 волонтерів і співробітників у кожній регіональній організації протягом першого року, покращуючи їхні можливості з реагування на кризи, надання першої допомоги, залучення спільноти та лідерства. Навчальні ініціативи будуть зосереджені на наборі індивідуальних навичок і командних компетенціях, які є критично важливими для спільного та ефективного реагування на надзвичайні ситуації. Цільовим показником є досягнення 100% завершення цих навчальних програм у всіх регіональних відділеннях до кінця першого операційного року, гарантуючи, що весь персонал добре підготовлений до орієнтування в складних гуманітарних умовах.

Ціль 2: Сприяти та інституціоналізувати ефективні стратегії залучення спільноти, щоб ці моделі активно використовувалися в 50% регіональних відділень до кінця другого року. Основні етапи в рамках цієї цілі включають розробку планів залучення для конкретного регіону, які використовують місцеві знання та мережі, а також встановлення вимірюваних контрольних показників для оцінки глибини та масштабу впливу на спільноту. Щоб забезпечити сталість, пріоритет буде наданий розвитку корпусу волонтерів зі зв'язку з спільнотою, яким буде доручено підтримувати постійний діалог і співпрацю між ТЧХУ та його спільнотами.

Ціль 3: Зміцнити дух єдності та солідарності, який пронизує всі рівні діяльності ТЧХУ, каталізуючи соціальну згуртованість і зміцнюючи соціальну структуру України. Таким чином буде закладена основа для міцної мережі партнерства між відділеннями, маючи на меті започаткувати принаймні два проекти співпраці між відділеннями протягом перших 18 місяців. Очікується, що ці альянси дадуть спільні ресурси, досвід і спільні ініціативи, демонструючи прихильність колективним діям і впливу. До кінця третього року ці зміцнені зв'язки дозволять регіональним відділенням ефективно орієнтуватися та швидко оговтатися від труднощів, маючи можливість повернутися до повної оперативної спроможності протягом дванадцяти місяців після руйнівних подій.

У сукупності ці цілі прокладуть стратегічний шлях до реалізації Плану розбудови потенціалу ТЧХУ [13]. Вони створені для забезпечення вимірної трансформації внутрішніх можливостей ТЧХУ та її зовнішнього впливу на спільноти, які вона обслуговує. Успіх виявлятиметься не лише у підвищенні кваліфікації та стійкості регіональних представництв, але й у покращенні якості життя та посиленому відчутті розширення можливостей, яке відчуває український народ у ці складні часи.

Завдяки скоординованим заходам, спрямованим на вдосконалення навичок, оптимізацію процесів, мобілізацію технологій і сприяння партнерству, ТЧХУ реалізує своє бачення розвитку стійких, надійних та інтегрованих у спільноту регіональних організацій, розкриваючи свій потенціал для гуманітарної діяльності.

Висновки. Залучення спільнот ТЧХУ розкривається як спосіб роботи, який визнає та цінує всіх членів громади як рівноправних партнерів, чиї різноманітні потреби, пріоритети та переваги керують усім, що ТЧХУ впроваджує в діяльність. Способом досягнення цього є інтеграція значущої участі спільноти, відкритого та чесного спілкування та механізмів слухання та дії на основі зворотного зв'язку в програми та операції ТЧХУ. В найближчій перспективі керівництво ТЧХУ орієнтоване на те, що персонал та волонтери ТЧХУ у всіх секторах, включаючи керівництво, використовують інтеграцію підходів до залучення спільнот у своїй безпосередній діяльності.

Список використаної літератури

1. Centers for Disease Control and Prevention. Principles of community engagement. Atlanta: CDC/ATSDR Committee on Community Engagement, 1997. URL: https://www.atsdr.cdc.gov/communityengagement/pce_principles_intro.html
2. Shore N. Re-conceptualizing the Belmont Report: a community-based participatory research perspective Journal of Community Practice. 2006. No14 (4). P.5–26.
3. Wallerstein N. Empowerment to reduce health disparities. Scandinavian Journal of Public Health Supplement. 2002. No.59. P.72–77.
4. Doll L.S., Bonzo S.E., Mercy J.A., Sleet D.A., Haas E.N. Handbook of injury and violence prevention. Atlanta (GA.): Springer, 2007. 565 p.
5. Minkler M., Wallerstein N. Community-based participatory research for health: from process to outcomes. Health Promotion Practice. 2009. No10 (3). P.317–318.
6. Alinsky S.D. Citizen participation and community organization in planning and urban renewal. Chicago: Industrial Areas Foundation, 1962. 17 p.
7. Chávez V., Minkler M., Wallerstein N., Spencer M.S. Community organizing for health and social justice. In: Cohen L., Chávez V., Chehimi S. (ed.). Prevention is primary: strategies for community well-being. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. P.95–120.
8. Freire P. Pedagogy of the oppressed. NY: Herder and Herder, 1970. 183 p.
9. Wallerstein N., Duran B. The conceptual, historical and practice roots of community-based participatory research and related participatory traditions. In: Minkler M., Wallerstein N. (ed.). Community-based participatory research for health. San Francisco: Jossey-Bass; 2003. P.27–52.
10. Viswanathan M., Ammerman A., Eng E., Gartlehner G., Lohr K.N., Griffith D., et al. Community-based participatory research: assessing the evidence. AHRQ Publication No.04 – E.022 – 2 Rockville (MD): Agency for Healthcare Research and Quality; 2004. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK11852
11. Staley K. Exploring impact: public involvement in NHS, public health and social care research. Eastleigh. UK: INVOLVE, 2009. 114 p.
12. The URCS CEA Regional Development Approach Overview 2024 – 2025.

13. Стратегія 2021-2025. Товариство Червоного Хреста України. URL: https://redcross.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/2021-%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%96%D1%8F-%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82.pdf

References

1. Centers for Disease Control and Prevention. Principles of community engagement (1997). URL: https://www.atsdr.cdc.gov/communityengagement/pce_principles_intro.html
2. Shore, N. (2006). Re-conceptualizing the Belmont report: community-based participatory research perspective. *Journal of Community Practice*, *14* (4), 5–26.
3. Wallerstein, N. (2002). Empowerment to reduce health disparities Scandinavian. *Journal of Public Health Supplement*, 59, 72–77.
4. Doll, L.S., Bonzo, S.E., Mercy, J.A., Sleet, D.A., & Haas, E.N. (2007). *Handbook of injury and violence prevention* Springer.
5. Minkler, M., & Wallerstein, N. (2009). Community-based participatory research for health: from process to outcomes. *Health Promotion Practice*, *10* (3), 317–318.
6. Alinsky, S.D. (1962). *Citizen participation and community organization in planning and urban renewal*. Industrial Areas Foundation.
7. Chávez, V., Minkler, M., Wallerstein N., & Spencer M.S. (2009). Community organizing for health and social justice. In: Cohenб L., Chávezб V., Chehimiб S. (ed.), *Prevention is primary: strategies for community well-being* (pp.95–120). Jossey-Bass.
8. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
9. Wallerstein, N., & Duran, B. (2003). The conceptual, historical and practice roots of community-based participatory research and related participatory traditions. In: Minklerб M., Wallersteinб N. (ed.), *Community-based participatory research for health* (pp.27–52). Jossey-Bass.
10. Viswanathan, M., Ammerman, A., Eng, E., Gartlehner, G., Lohr, K.N., & Griffith, D., et al. (2004). Community-based participatory research: assessing the evidence. *AHRQ Publication* No.04 – E.022 – 2 Rockville (MD): Agency for Healthcare Research and Quality.
11. Staley, K. (2009). *Exploring impact: public involvement in NHS, public health and social care research*. INVOLVE.
12. *The URCS CEA Regional Development Approach Overview 2024 – 2025*. (2024). Ukrainian Red Cross Society.
13. Strategy 2021-2025. Ukrainian Red Cross Society. URL: https://redcross.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/2021-%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%96%D1%8F-%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82.pdf (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції 26.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 31.03.2024 р.

Afanasiev Dmytro
Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Sabo Ivanna
MSW Student
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

IMPLEMENTATION OF THE COMMUNITY ENGAGEMENT CONCEPT IN THE ACTIVITY OF THE RED CROSS SOCIETY OF UKRAINE

Abstract. In 2019, the Council of Delegates of the International Red Cross and Red Crescent Movement adopted a Resolution on the Implementation of Community Engagement and Accountability Policy. The resolution concerns the operational programs of all organizations that are associated with the Movement and adhere to its principles. Since the beginning of the Russian armed aggression in Ukraine, the Red Cross Society of Ukraine (URCS) as the largest humanitarian organization in the country has focused its efforts on helping the most vulnerable categories of citizens, in particular, internally displaced persons (IDPs), whose number has increased several times. Involvement of communities (in particular IDPs) is about making joint decisions about how the programs and operations of the URCS are designed, managed and implemented, and about influencing management and operational decisions. The article purpose: to find out the features and prospects of implementing the concept of community engagement in the activities of the URCS. Methods applied: analysis of program documents of the URCS, which outline the principles of implementing the concept of community engagement in the Society's activities. In practice, community engagement is a combination of science and art. The science is drawn from sociology, political science, psychology, social work, and other disciplines, and the organization's concepts are drawn from the literature on community participation, community mobilization, voter formation, community psychology, and cultural influences. The artistry comes from the understanding, skills, and sensibilities used to apply and adapt science in ways that meet the interests of the community and the goals of specific engagement efforts.

Key words: community engagement, the Ukrainian Red Cross Society, trust, IDPs, feedback mechanism.

УДК 378.046-021.64(410):001.891-028
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Бартош Олена Павлівна
кандидат педагогічних наук, професор
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
olena.bartosh@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0001-6733-5516

ДИСЕРТАЦІЙНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА АЛЬТЕРНАТИВНІ МОЖЛИВОСТІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Анотація. Дисертаційні дослідження завжди розглядалися як ефективний засіб наукової підготовки та заохочення дослідницького підходу до навчання. Суттєва увага звертається на зростаючу роль випускних робіт, які студенти виконують під час завершення навчання на бакалавраті, як ключового способу формування та розвитку дослідницьких умінь та навичок, досягнення результатів навчання за освітньою програмою. Дослідники вказують на необхідність пропонувати і альтернативні варіанти презентації результатів дослідницької діяльності студентів. Вони можуть відрізнятися за своєю концепцією, функціями, організацією та характером результатів. Мета статті: розглянути зростаючу роль дисертаційних досліджень, які студенти у Великій Британії виконують під час завершення навчання на бакалавраті, як ключового способу формування та розвитку дослідницьких умінь та навичок, досягнення результатів навчання за освітньою програмою. Методи дослідження: аналіз та узагальнення педагогічної літератури (для з'ясування: зв'язків «дослідження» і «викладання та навчання» у світлі формування дослідницьких умінь та навичок майбутніх фахівців; зростаючої ролі дисертаційних досліджень та альтернативних можливостей презентації результатів дослідницької діяльності бакалаврів у Великій Британії); теоретичне узагальнення (для формулювання авторських висновків).

Ключові слова: Велика Британія, дисертаційне дослідження, дослідницька діяльність студентів, заклад вищої освіти, формування та розвиток дослідницьких умінь та навичок.

Вступ. Випускна науково-дослідницька робота останнього року навчання на бакалавраті є темою міжнародного інтересу, незалежно від того, чи ми обговорюємо дисертаційне дослідження (dissertation) у Великій Британії, завершальні проекти (capstone project) в Північній Америці та Австралії чи бакалаврські проекти (undergraduate projects) в Європі. Через збільшення кількості освітніх програм та студентів, урізноманітнення мотивації студентів до навчання у закладах вищої освіти традиційні, дисертації вже не обов'язково задовольняють вимоги всіх студентів і роботодавців.

J.Hill, P.Kneale, D.Nicholson, S.Waddington та W.Ray [1, с.344] роблять висновок: «В ідеалі дослідницький проект на останньому курсі навчання повинен надихати і спонукати студентів мислити по-новому, застосовувати свій досвід для проведення дослідження та вирішення проблем, а також ділитися цим мисленням і новим досвідом».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. R.Griffiths [2] розробив типологію зв'язків дослідження та викладання, а саме три підходи: викладання освітнього компоненту на прикладі результатів наукових досліджень викладачів (research-led); вивчення та оцінка різних методів дослідження, формування дослідницького мислення (research-oriented); навчання на основі власної тематичної дослідницької та проблемної діяльності здобувача освіти (research-based).

M.Healey [3] додає четвертий підхід – участь студентів у наукових дискусіях та критичних оглядах наукової літератури (research-tutored).

Чотири підходи до організації та реалізації освітньої програми були виділені на основі фокусу дослідження (тобто процес проти змісту) та ролі студентів (тобто студентів як учасників проти студентів як аудиторії):

– research-led – ознайомлення студентів з поточними дослідженнями в галузі. Основна увага освітньої програми спрямована на те, щоб ознайомити студентів з новітніми дослідженнями з предмету, який вони вивчають, а також науковими дослідженнями науково-педагогічного персоналу закладу вищої освіти через уведення їх до змісту освітніх компонент;

– research-tutored – участь у дослідницьких дискусіях є невід'ємною складовою викладання і навчання. Основна увага приділяється студентам і викладачам, які критично обговорюють дослідження в рамках освітнього компоненту;

– research-oriented – формування та розвиток дослідницьких умінь та навичок. Основна увага освітньої програми спрямована на те, щоб розвинути знання, уміння та навички студентів проводити дослідження в рамках освітнього компоненту, які вони вивчають;

– research-based – більшу частину освітньої програми становить дослідницька діяльність, студенти виконують дослідження разом із викладачами, їх роль як учасників освітнього процесу майже не відрізняються.

P.Levy та R.Petrulis [4] вивчали досвід британських студентів у дослідницькому навчанні у галузі мистецтва, гуманітарних та соціальних наук. За результатами проведеного опитування студенти сприймають research-led навчання як «збір інформації», що дозволяє їм отримати уміння аналізувати та критикувати опубліковані дослідження, «вивчаючи чужі ідеї» відповідно до підходу research-tutored навчання. Отримавши подальшу автономію в дослідницько-орієнтованій освітній програмі, студенти розуміють дослідницький процес і методи дослідження та мають можливість «доводити та розвивати власні ідеї». Але найбільш результативним, на думку студентів, є research-based навчання, що засноване на дослідницькій діяльності, де студенти формують власні запити (щодо вивчення існуючих знань, щодо створення нових знань). Цей підхід студенти описують як «справжнє дослідження», яке дозволяє їм «робити відкриття». Такий перехід

через різні типи дослідницького викладання свідчить про поступове набуття студентами дослідницьких умінь та навичок від вступу до закладу вищої освіти до завершення навчання на бакалавраті та підготовки дисертаційного дослідження.

H.Walkington розглядає п'ять рівнів участі студентів у дослідницькій діяльності [5, с.10].

На 1-му рівні студенти отримують дослідницькі завдання, їх інформують про суть та мету дослідження. Студенти виконують рутинні дослідницькі завдання, дотримуючись встановлених методів.

На 2-му рівні студенти отримують консультації та подальшу інформацію про дослідження. Вони доєднуються до існуючого дослідницького проекту, працюють в складі дослідницьких груп, у деяких випадках публікують статті у співавторстві. Дослідження є чітко спрямованими, але студенти мають можливість впливати на реалізацію дослідницького проекту, сприяти поширенню його результатів.

На 3-му рівні студенти отримують ширші можливості та ролі у прийнятті рішень щодо розробки методів, переформатування, визначення напрямків дій та відповідальності за результати та розповсюдження результатів дослідницької діяльності (наприклад, викладач створює низку консультаційних проектів із представниками місцевої громади, над якими можуть працювати дослідницькі групи студентів, а студенти мають можливість переглянути їх та внести свої пропозиції, корективи).

На 4-му рівні студенти приймають усі рішення самостійно і не консультуються з викладачами у дослідницькій діяльності (наприклад, студенти приймають такий підхід для підготовки випускної роботи та вирішують працювати без керівництва викладача; такий підхід суттєво послаблює можливості отримати критичні зауваження викладачів щодо виробленої студентом роботи).

На 5-му рівні студенти самі ініціюють дослідження, вони формують власний запит і проводять дослідження, але все це робиться за погодженням з викладачами, що дозволяє студентам отримувати постійний зворотний зв'язок щодо виробленої роботи. Як правило, це будуть студенти випускного року навчання, які готують випускну роботу, але результати проведеного дослідження також можуть бути представлені в альтернативних форматах, наприклад, як дослідницькі статті або через студентські наукові конференції.

Розуміння рівнів участі студентів у дослідницькій діяльності, а також чотирьох підходів до організації та реалізації освітньої програми дозволяє викладачам планувати роботу з студентами, підтримувати студентів у їх розвитку в дослідницькій діяльності від моменту вступу до ЗВО до завершення навчання на бакалавраті та підготовки дисертаційного дослідження.

Суттєва увага звертається на зростаючу роль випускних робіт, які студенти виконують під час завершення навчання на бакалавраті, як ключового способу формування та розвитку дослідницьких умінь та навичок, досягнення результатів навчання за освітньою програмою [6, с.6].

Мета статті: розглянути зростаючу роль дисертаційних досліджень, які студенти у Великій Британії виконують під час завершення навчання на бакалавраті, як ключового способу формування та розвитку дослідницьких умінь та навичок, досягнення результатів навчання за освітньою програмою. **Методи дослідження**: аналіз та узагальнення педагогічної літератури (для з'ясування: зв'язків «дослідження» і «викладання та навчання» у світлі формування дослідницьких умінь та навичок майбутніх фахівців; зростаючої ролі дисертаційних досліджень та альтернативних можливостей презентації результатів дослідницької діяльності бакалаврів у Великій Британії); теоретичне узагальнення (для формулювання авторських висновків).

Виклад основного матеріалу. У Великій Британії студенти бакалаврату готують випускні бакалаврські роботи – дисертації або дисертаційні дослідження. Британські вчені M.Healey, L.Lannin, A.Stibbe та J.Derounian [6] шляхом широких консультацій з колегами та студентами у Великій Британії та за кордоном узагальнюють десять основних характеристик, які відрізняють дисертаційні дослідження від інших видів науково-дослідницьких робіт. Отже, дисертаційне дослідження у Великій Британії:

1) як правило, є незалежною частиною дисциплінарного наукового дослідження обсягом 8 000-12 000 слів; детально розглядає актуальну проблему; усі його розділи стосуються однієї теми, не є збіркою непов'язаних тем;

2) має дослідницький характер (з метою дізнатися значуще про людство, суспільство, культуру, оточення, тощо); може бути якісним, кількісним, лабораторним чи дизайнерським, мистецьким, етнографічним, орієнтованим «на», «для» людей чи «з» людьми, містити опитування тощо;

3) спирається на дисциплінарні та / або міждисциплінарні знання, які студенти отримали під час навчання;

4) спирається на наукову літературу та підкріплене відповідними джерелами (підручники, наукові статті, опитування, інтерв'ю, експерименти, вторинні дані, веб-сайти, блоги, твіти, звіти з практики та безпосередній особистий досвід в залежності від типу дисертації і її цілей);

5) контекстуалізоване і демонструє визнання тимчасового характеру знань;

6) включає елемент критичного мислення, виклику та оцінки. Автори ставлять під сумнів наукові джерела, дані, соціальний та культурний контекст, які досліджують, проблематизують та критикують їх. Найкращий приклад підготовки дисертаційного дослідження той, який кидає виклик, виводить за межі зони комфорту, допомагає відкрити нові речі про себе та свої здібності;

7) є оригінальним за характером. Для деяких дисциплін важливо, щоб дисертації виходили за межі простого зведення фактів і демонстрували принаймні деякі елементи оригінальності, новаторства чи креативності. Також важливо, щоб досвід проведення дисертаційного дослідження сприяв особистій реалізації студентів;

8) ґрунтується на строгій методології з чітким поясненням того, як застосування методології може сприяти досягненню визначених цілей. Такий підхід дає можливість студентам продемонструвати розуміння та навички, які вони сформували та розвинули під час навчання на освітній програмі. Крім того, такий підхід дає можливість продемонструвати обізнаність і розуміння відповідних етичних питань під час проведення дослідження;

9) ґрунтуватися на аргументованих висновках, які стосуються як конкретної теми, так і процесу дослідження, і, де це доцільно, має елемент рефлексивного

коментаря, включає рекомендації;

10) за змістом має бути представлене у спосіб, який найбільш чітко та ефективно доносить ідеї до цільової спільноти (для деяких дисертацій може бути кілька цільових спільнот: академічна спільнота, роботодавці, дослідники).

Тим не менше дослідники вказують на необхідність пропонувати і альтернативні варіанти презентації результатів дослідницької діяльності студентів. Вони можуть відрізнятися за своєю концепцією, функціями, організацією та характером результатів. Британські вчені M.Healey, L.Lannin, A.Stibbe та J.Derounian [6, с.30] пропонують альтернативні можливості формування та розвитку дослідницьких умінь та навичок, презентації результатів дослідницької діяльності студентів (див.Табл.1).

Таблиця 1.

Традиційні та альтернативні можливості формування та розвитку дослідницьких умінь та навичок, презентації результатів дослідницької діяльності студентів

Традиційна характеристика	Альтернативні можливості
Індивідуальна робота	Командна та групова робота на певному етапі процесу; від семінарів, міні-конференцій і експертної оцінки до повністю спільних проектів.
Звіт про дослідження	Продукт, який було створено шляхом практичного застосування результатів дослідження.
Дисциплінарна спрямованість	Міждисциплінарна спрямованість та/або спрямованість, що орієнтована на практику, де результати дисертаційного дослідження можуть впливати на інституційні зміни
Відокремлене спостереження	Залучення та втручання в реальний світ і проблеми.
Використання наукової літератури	Використання результатів більш широкого спектру практики та інших джерел; наприклад, високоякісних нових медіа-джерел або усних свідчень.
Розгляд етики дослідницького процесу з точки зору ненанесення шкоди досліджуваним	Глибший розгляд етики дослідження з точки зору потенційних переваг або збитків для суспільства в залежності від типу проведеного дослідження.
Акцент на поглиблений аналіз	Акцент на інтеграцію аналітичних навичок та інших можливостей, наприклад студенти розвивають навички прикладного дослідження в контексті реального світу.
Мова і стиль роботи імітує стиль підручників і статей з наукових збірників	Оцінка широкого спектру наукових робіт, які мають місце в предметній галузі, включаючи творчі підходи. Використання суміші стилів написання, наприклад, коли дисертація написана в академічному стилі, а презентація результатів дослідження створена у діловому стилі для цільової аудиторії.
Дипломна робота	До дипломної роботи додається звіт про дипломний проект, рефлексивне есе, презентація доповіді на конференції, бізнес-план, пакет програмного забезпечення тощо.
Самодостатнє та завершене дослідження	Дослідження стає частиною більшого проекту, спирається на роботу попередньої групи студентів.
Випускна робота як підготовка до навчання на магістратурі, аспірантурі	Робота спрямована на розвиток кар'єри, пріоритети, яким студенти віддають перевагу.
Відтворення традицій досліджуваної галузі	Творчий підхід до досліджуваної галузі, об'єднання в міждисциплінарний проект.
Індивідуальна супервізія	Поради та підтримка від академічної групи та/або однокурсників. Прикладом може бути груповий проект, у якому лише один член команди повинен бути присутнім на щотижневих зборах. Таким чином, студенти несуть відповідальність за розподіл завдань і ефективну передачу інформації іншим членам групи.
Оцінка науковим керівником	Оцінка іншими викладачами або практиками на додаток до наукового керівника.

J.Willison та K.O'Reagan [7] розробили структуру формування та розвитку дослідницьких умінь та навичок для студентів бакалаврату – від моменту вступу до закладу вищої освіти до завершення навчання на бакалавраті та підготовки дисертаційного дослідження. Крім конкретних дослідницьких навичок, студенти повинні формувати, розвивати та практикувати загальні уміння, які їм також знадобляться, щоб досягти успіху у підготовці дисертаційного дослідження. До них належать написання звіту, вербальна та візуальна презентація, креативність, критичність та самостійне прийняття рішень. Студенти по рівнях переходять від відтворення наявних знань, спілкування непрофесійною мовою та оцінки інформації відповідно до встановлених критеріїв до іншого кінця спектру, де вони використовують наукову мову, розширюють знання та самостійно створюють критерії. Фокус підготовки бакалаврів змінився і став більш зосередженим на дослідженні.

Висновки. Дисертаційні дослідження завжди розглядалися як ефективний засіб наукової підготовки та заохочення дослідницького підходу до навчання. Суттєва увага звертається на зростаючу роль випускних робіт, які студенти виконують під час завершення навчання на бакалавраті, як ключового способу формування та розвитку дослідницьких умінь та навичок,

досягнення результатів навчання за освітньою програмою. Дослідники наводять причини, чому роль випускних проектів і дисертацій слід ретельно переглядати:

– все більше студентів вступає до ЗВО, але лише невелика частина продовжить наукову кар'єру, тому ЗВО повинні підготувати студентів до ширшого кола ролей, які вони виконуватимуть у суспільстві;

– до ЗВО вступають студенти різноманітного походження, а тому вони виконують ширший діапазон різних типів дисертацій;

– в освіті зростає міждисциплінарна увага до складних за характером проблем, з якими стикається людство у 21 столітті. Наприклад, зміна клімату має політичні, соціальні, економічні, технологічні та екологічні аспекти, а різні типи дисертаційних досліджень допомагають підготувати студентів до таких питань (наприклад, міждисциплінарні, саморефлексивні команди);

– природа «дослідження» змінюється з ширшим спектром діяльності. Наприклад, опитування від першої особи, дослідження під час проходження практики, передача та отримання знань під час різних заходів та виробництво продукції на сьогодні теж вважаються дослідженнями;

– дедалі частіше ставиться під сумнів фундаментальне питання про те, для чого потрібна вища освіта: допомагає випускникам жити змістовним життям, трансформує суспільство, прискорює економічне зростання, сприяє розширенню знань тощо?

Шлях до інтеграції «дослідження» і «викладання та навчання» є складним, сповнений проблем не лише на рівні конкретних дисциплінарних традицій, але й у розумінні учасниками освітнього процесу педагогічних методів.

Список використаної літератури

1. Hill J., Kneale P., Nicholson D., Waddington S., Ray W. Reframing the geography dissertation: a consideration of alternative, innovative and creative approaches. Journal of Geography in Higher Education. 2011. No 35 (3). P.331–349.
2. Griffiths R. Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. Studies in Higher Education. 2004. No 29 (6). P.709–726.
3. Healey M. Linking research and teaching: disciplinary spaces / In R. Barnett (Ed.). Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press, 2005. P.30–42.
4. Levy P., Petrulis R. How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for inquiry-based learning? Studies in Higher Education. 2011. No 37 (1). P.85–101.
5. Walkington H. Students as researchers: supporting undergraduate research in the disciplines in higher education. York: Higher Education Academy, 2015. 33 p.
6. Healey M., Lannin L., Stibbe A., Derounian J. Developing and enhancing undergraduate final year projects and dissertations. York: Higher Education Academy, 2013. 93 p.
7. Willison J.W., O'Regan K. Commonly known, commonly not known, totally unknown: a framework for students becoming researchers. Higher Education Research & Development. 2007. No 26 (4). P.393–409.

References

1. Hill, J., Kneale, P., Nicholson, D., Waddington, S., & Ray, W. (2011). Reframing the geography dissertation: A consideration of alternative, innovative and creative approaches. *Journal of Geography in Higher Education, 35* (3), 331–349.
2. Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education, 29* (6), 709–726.
3. Healey, M. (2005). Linking research and teaching: disciplinary spaces / In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching* (pp.30-42). McGraw-Hill/Open University Press.
4. Levy, P., & Petrulis, R. (2011). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for inquiry-based learning? *Studies in Higher Education, 37* (1), 85–101.
5. Walkington, H. (2015). Students as researchers: supporting undergraduate research in the disciplines in higher education. Higher Education Academy.
6. Healey, M., Lannin, L., Stibbe, A., & Derounian, J. (2013). Developing and enhancing undergraduate final year projects and dissertations. Higher Education Academy.
7. Willison, J.W., & O'Regan, K. (2007) Commonly known, commonly not known, totally unknown: a framework for students becoming researchers. *Higher Education Research & Development, 26* (4), 393–409.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 20.03.2024 р.

Bartosh Olena
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

DISSERTATION AND ALTERNATIVE POSSIBILITIES OF RESEARCH RESULTS PRESENTATION OF BACHELORS IN GREAT BRITAIN

Abstract. Dissertations have always been seen as an effective means of scientific training and encouraging a research-based approach to learning. Considerable attention is paid to the growing role of a dissertation, which students perform during the completion of bachelor studies in Great Britain, as a key way of forming and developing research abilities and skills, achieving learning outcomes under the educational program. Researchers indicate the need to offer alternative options for presenting the results of students' research activities. They may differ in their concept, functions, organization, and nature of results. The article`s purpose: to consider the growing role of dissertations, which students in Great Britain perform during the completion of bachelor studies, as a key way of forming and developing research skills, and achieving learning outcomes according to the educational program. Research methods: analysis and generalization of pedagogical

literature (to find out: the connections between «research» and «teaching and learning» in the light of the formation of research skills of future specialists; the growing role of dissertations and alternative opportunities for presenting the results of bachelor's research activities in Great Britain); theoretical generalization (for the formulation of author's conclusions). Understanding the levels of student participation in research activities, as well as four approaches to the organization and implementation of an educational program, allows educators to plan work with students, support students in their development in research activities from the moment of admission to a higher education institution to the completion of bachelor studies and the preparation of dissertation research. Dissertations are an example of a wider set of activities in which students are producers of knowledge and not just consumers.

Key words: Great Britain, dissertation, student research activity, an institution of higher education, formation and development of research skills.

УДК 37.013.43:303.446.2
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Бойчук Валентина Сергіївна
аспірантка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Київський університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
v.boichuk.asp@kubg.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-5803-5316

МОДЕЛІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність проблеми міжкультурної компетентності у контексті розуміння особливостей різних культур. Зазначено причини актуальності даної проблематики: глобалізаційні й інтеграційні процеси, феномен міжкультурної взаємодії. Метою поданого дослідження є здійснення порівняльного аналізу моделей міжкультурної компетентності. Провідними методами обрано аналіз та систематизацію наукової літератури, дефініційний аналіз поняття «міжкультурна компетентність», зіставно-порівняльний аналіз. Представлено позиції, що є ґрунтовними у контексті проблеми дослідження, а саме: індивідуалістичні моделі, причинно-наслідкові моделі та системні моделі. З'ясовано, що індивідуалістичні моделі розглядають міжкультурну компетентність індивіда через призму його особистісних характеристик; причинно-наслідкові – досліджують роль та значення кожного компонента в системі міжкультурної компетентності; системні моделі – зосереджують увагу на визначенні і виявленні рівнів міжкультурної компетентності особистості. Відзначається, що міжкультурна компетентність виконує важливу роль для досягнення розуміння між різними культурами та їх представниками, забезпечує ефективну взаємодію з культурою, звичаями і традиціями іншої нації.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, модель міжкультурної компетентності, порівняльний аналіз, діалог культур.

Вступ. Після здобуття своєї незалежності Україна, як суверенна держава, обрала курс на проведення спільних дій разом з Європейськими країнами, спрямованих на збереження і розвиток європейської культури, обмін культурними цінностями, заохочення вивчення іноземних мов. З цією метою Верховна Рада України 24.02.1994, 15.05.2003 та 19.09.2013 ратифікувала, відповідно: Європейську культурну конвенцію (1954р.) [1], Європейську хартію регіональних мов і мов національних меншин (1992р.) [2], Рамкову Конвенцію Ради Європи про значення культурної спадщини для суспільства (2005р.) [3] у яких в тому числі, підкреслюється важливість міжкультурного діалогу, наголошується на ролі культурної спадщини і обов'язку кожного поважати культурну спадщину інших так само, як власну.

Також, у зв'язку із наявними глобалізаційними та інтеграційними процесами, враховуючи Рекомендації Європейського Парламенту та Ради «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» (2006 р.) [4], в Законі України «Про освіту» (2017 р.) [5] закріплено обов'язок нашої держави сприяти вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської мови, в державних і комунальних закладах освіти, а також визначено, що метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості. Згідно з вказаним Законом, досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, серед яких є культурна компетентність та здатність спілкуватися іноземними мовами [6].

Термін «компетентність», як наукову дефініцію ввів у широкий обіг американський лінгвіст Н. Хомський (Noam Chomsky) в середині 60-х років минулого сторіччя [7, с.52; 8, с.151]. В подальшому, у 70-80-ті роки XX сторіччя, феномен компетентності досліджували Д. Г. Гаймз (Dell Hathaway Hymes), Ю. Габермас (Jürgen Habermas), С. Крашен (Stephen Krashen), Р. Елліс (Robert Ellis), М. Роменвілль (Marc Romainville), М. Сміт (Mark Smith), Ф. Е. Вайнерт (Franz Emanuel Weinert), Дж. Кулаген (John Coolahan) та інші вчені, які, з метою подолання розриву між теоретичними знаннями студентів і вимогами ринку праці, вважали за необхідне запроваджувати в учбові програми практичні заняття для набуття останніми необхідних вмінь та досвіду [9].

Термін «міжкультурна компетентність», який, у цілому, визначав здатність індивіда здійснювати комунікацію з представниками інших культур, виник невдовзі після того, як Е. Холл ввів в обіг поняття «міжкультурна комунікація» і почав проводити ретельне вивчення її процесів [10]. Так, Д. Мацумото розумів феномен «міжкультурна компетентність» як здатність здійснювати ефективну комунікацію в міжкультурному контексті [11]. М. Еверет і М. Томас визначали міжкультурну компетентність як «інструмент, завдяки якому індивідууми можуть ефективно та безконфліктно спілкуватися з людьми, які сповідують інші культурні цінності, ніж вони» [12]. На думку Дж. Летонена, зазначене поняття охоплює знання соціальних відносин, особливостей економічних, культурних, побутових та інших стосунків представників полікультурного суспільства, а також знання їхніх мов [13, с. 61].

Сучасні вітчизняні дослідники розглядають міжкультурну компетентність:

– як інтегральну властивість особи, що полягає в її готовності до міжкультурних контактів, комплексі знань, уявлень про сутність інших культур (мова, традиції, цінності, мистецтво, поведінка), здатності до діалогу культур, яка надає особі можливість продуктивної міжкультурної взаємодії [14];

– як здатність орієнтуватися в різних видах культури, системах цінностей та відповідних комунікативних нормах [15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що науковцями досліджено різні аспекти проблеми міжкультурної компетентності, а саме:

– сформовано підхід до вивчення міжкультурної компетентності у вигляді самостійного напрямку наукових досліджень (Б. Блум, Р. Хавінгхерст);

– сформульовано і обґрунтовано моделі міжкультурної компетентності (Х. Гамільтон, С. Тінг-Тумі, А. Курогі, Д. Брушке, Р. Вайсман, Д. Расмуссен, М. Хаммер, Д. Деардорфф, М. Беннет, П. Кінг, М. Бакстер Магольда);

– створено і удосконалено «Характеристики (міжкультурної) компетентності» індивіда (М. Сміт, Р. Езекіль);

– узагальнено особистісні характеристики міжкультурної компетентності (Дж. Харріс);

– проведено класифікацію чинників міжкультурної компетентності особистості (Б. Щпіцберг, В. Купах);

– досліджено процес формування міжкультурної компетентності студентів ЗВО (Я. Гнатенко, Н. Калашнік, Д. Костенко, О. Кричківська, А. Любас, О. Пришляк, С. Радул, Н. Самойленко, І. Сафонова);

– досліджено процес формування міжкультурної компетентності учнів середніх шкіл **(**Н. Іванець, А. Рутковська).

Мета статті: здійснення порівняльного аналізу моделей міжкультурної компетентності. **Методи дослідження:** аналіз та систематизація наукової літератури для з'ясування моделей міжкультурної компетентності, їх зіставно-порівняльний аналіз, дефініційний аналіз поняття «міжкультурна компетентність».

Виклад основного матеріалу. Як свідчать наукові джерела, феномен міжкультурної компетентності розглядався спершу, насамперед з соціальної точки зору, і свою увагу, дослідники зосереджували саме на соціальних чинниках міжкультурної компетентності – здатності індивіда адекватно сприймати іншу культуру, адаптуватись та соціалізуватись в ній, наявності знань і зразків поведінки для спілкування з іноземцями [16; 17].

У подальшому, вказані чинники міжкультурної компетентності були доповнені додатковими вимогами особистісного характеру, такими як: гнучкість, прихильність, відповідальність, автономність, самовпевненість і енергійність [18], наявність широкого кола інтересів, комунікабельність, володіння іноземною мовою і переконливість [19], терпіння, толерантність, культурну чутливість, дружелюбність, внутрішню стійкість, реалізм цілей, а також здатність людини до аргументування власної позиції, до узгодження та компромісу, до співпраці в міжкультурній ситуації і в міжкультурній команді [20].

Пізніше, вчені здійснили класифікацію чинників міжкультурної компетентності особистості розділивши їх на «умови», за яких зазвичай формується ця компетентність: власна і «чужа» культура, навколишнє середовище, соціальні функції, комунікативна ситуація, стосунки з оточуючими, та «результати»: ототожнення, правильність інтерпретації, актуальність, доречність, адекватність і ефективність поведінки, асиміляція, уподібнення для досягнення цілей, сатисфакція і взаєморозуміння з комунікантом [21].

У цей же період, по мірі розвитку наукового знання, аналізуючи отриману статистичну інформацію, емпіричні дані індивідуальних опитувань, а також результати експертних обговорень, вчені створювали різні моделі міжкультурної компетентності. Серед тих моделей, які є достатньо цікавими і викликають у нас науковий інтерес можна назвати наступні: модель розвитку міжкультурної компетентності М. Беннета, модель компонентів міжкультурної компетентності Х. Гамільтона, модель міжкультурної компетентності С. Тінг-Тумі і А. Курогі, модель міжкультурної компетентності управління тривогою/невизначеністю Д. Брушке, Р. Вайсмана, Д. Расмуссена і М. Хаммера (на основі теорії управління тривожністю та невизначеністю В. Гудикунста), модель міжкультурної завершеності П. Кінга та М. Бакстер Магольди, пірамідальна модель міжкультурної компетентності Д. Деардорфф (див.Табл.1) [13].

Таблиця 1

Моделі міжкультурної компетентності: порівняльний аналіз

Види моделей міжкультурної компетентності	Назва моделі міжкультурної компетентності	Рік виникнення моделі міжкультурної компетентності	Зміст моделі міжкультурної компетентності	Особливості видів моделей міжкультурної компетентності
Індивідуалістичні	Модель компонентів міжкультурної компетентності Х. Гамільтона	1998 р.	знання про подібності і відмінності в культурах; шанобливе ставлення до цінностей власної і чужої культури	розглядали міжкультурну компетентність індивіда через призму його особистісних характеристик
	Модель міжкультурної компетентності С. Тінг-Тумі	1998 р.	вміння слухати і розуміти іншокультурного співрозмовника	
Причинно-наслідкові	Модель міжкультурної компетентності управління тривогою/невизначеністю Д. Брушке, Р. Вайсмана, Д. Расмуссена і М. Хаммера	1998 р.	наявність компонентів «зниження тривожності» і «характерна впевненість»	досліджують роль та значення кожного компонента в системі міжкультурної компетентності
	Пірамідальна модель міжкультурної компетентності Д. Деардорфф	2006 р.	основою міжкультурної компетентності виступає компонент мотиваційне «ставлення» індивіда	

Системні	Модель розвитку міжкультурної компетентності М. Беннета	1986 р.	розуміння і визнання індивідом культурних відмінностей	зосереджують увагу на визначенні і виявленні рівнів міжкультурної компетентності особистості
	Модель міжкультурної завершеності П. Кінга та М. Бакстер Магольди	2005 р.	перехід до вищого рівня міжкультурної компетентності відбувається в міру накопичення індивідом відповідних знань, вмінь і навичок	

З аналізу змісту даних моделей міжкультурної компетентності вбачається, що у більш простих моделях науковці враховували лише вищенаведені властивості індивіда (елементи), які були згруповані в такі компоненти як мотивація, знання, вміння та навички.

Відповідно, такі моделі розглядали міжкультурну компетентність індивіда виключно через призму його особистісних характеристик, у зв'язку з чим ці моделі отримали назву «індивідуалістичні» (individualbased models). Їх важливість полягає в тому, що вони зосереджують увагу саме на тих властивостях людини, без яких ефективна міжкультурна комунікація є взагалі неможливою.

Прикладом таких моделей є модель компонентів міжкультурної компетентності, яку в 1998 році запропонував Х. Гамільтон (H. Hamilton), а також модель міжкультурної компетентності С. Тінг-Тумі (S. Ting-Toomey) створена разом з А. Курогі (A. Kurogi) в тому ж році на основі її теорії підтримки іміджу.

Модель Х. Гамільтона передбачала такі обов'язкові компоненти міжкультурної компетентності індивіда, як-от:

– знання про себе, свою культуру, про подібності і відмінності в культурах та про їх вплив на спілкування, про утиски і шляхи їх подолання,

– навички саморефлексії, здатність сприймати різні точки зору і розуміти відмінності в контекстах, відхиляти акти дискримінації як стосовно себе, так і стосовно інших,

– ставлення (однаково шанобливе) до цінностей власної і чужої культури, уникнення етноцентричних припущень [23].

Модель міжкультурної компетентності С. Тінг-Тумі безпосередньо пов'язана з її ж теорією підтримки іміджу і тому приділяє особливу увагу тим знанням, вмінням і навичкам, які допомагають людині «зберегти обличчя» та не потрапити у незручне становище в процесі міжкультурної комунікації. Зокрема, здатності до спостереження, діалогу і співпраці, співпереживання, вмінню слухати і розуміти іншокультурного співрозмовника, адаптуватись, будувати довірливі стосунки, а також не «лізти із власним статутом в чужий монастир». У зв'язку з цим, дана модель надає перевагу поведінковому та когнітивному компонентам перед мотиваційним [24].

Наступним кроком у вивченні структури міжкультурної компетентності були так звані «причинно - наслідкові» (causal path models) моделі, які досліджують роль та значення кожного компонента в системі міжкультурної компетентності, його вплив на інші компоненти, а також і на загальний результат міжкультурної комунікації.

Зокрема, причинно - наслідковою є модель міжкультурної компетентності управління тривогою/невизначеністю Д. Брушке, Р. Вайсмана, Д. Расмуссена, М. Хаммера (J. Bruschke, R. Wiseman, J. Rasmussen, M. Hammer) створена ними в 1998 році на основі теорії управління тривожністю та невизначеністю В. Гудикунста.

Автори даної моделі вважають, що запорукою реалізації компонента «задоволення» від досягнення взаєморозуміння з представниками іншої культури є наявність компонентів «зниження тривожності» і «характерна впевненість», які у свою чергу залежать від таких компонентів, як:

– «міжособистісні характерні особливості» (близькість, привабливість),

– «міжгрупові характерні особливості» (культурна ідентичність, знання «чужої» культури, ступінь культурної схожості),

– «фактори обміну комунікаційними повідомленнями» (володіння іноземною мовою, саморозкриття, інтерактивні і пасивні стратегії здобуття знань),

– «фактори, що полегшують контакт з представниками іншої культури» (позитивне ставлення і сприятливий досвід комунікації) [25].

Також, причинно-наслідковою є і пірамідальна модель міжкультурної компетентності Д. Деардорфф (D. Deardorff) розроблена нею у 2006 році. В цій моделі взаємозв'язки між компонентами міжкультурної компетентності особистості впорядковані і унаочнені у вигляді вертикальної структури, а самі ці компоненти розташовані у вигляді піраміди, де її нижчі рівні є фундаментом на якому базуються вищі рівні.

Так, у Д. Деардорфф основою міжкультурної компетентності виступає компонент мотиваційне «ставлення» індивіда (повага до культурної різноманітності, відкритість, толерантність), на ньому ґрунтуються компонент «знання та розуміння» культур і світоглядів (в т.ч. культурна самосвідомість, соціолінгвістичне усвідомлення), а також компонент «вміння» (слухати, спостерігати, оцінювати, аналізувати, співвідносити, інтерпретувати). Відповідно, над знаннями, розумінням і вміннями знаходиться компонент «бажані для людини внутрішні результати» (етнореляційний погляд, співпереживання, гнучкість і адаптованість до нового культурного середовища, стилів поведінки і спілкування), а на самій вершині піраміди – компонент «бажані зовнішні результати» (ефективне спілкування, яке здатне забезпечити досягнення взаєморозуміння з комунікантом) [27].

Необхідно зазначити, що незважаючи на ту надзвичайно корисну роль, яку відіграли у вивченні явищ міжкультурної комунікації індивідуалістичні і причинно – наслідкові моделі міжкультурної компетентності, на даний час серед вчених найбільш поширеними є більш складні – «системні» моделі (systemic models) міжкультурної компетентності, які враховують додаткові чинники завдяки яким можна визначати її рівні.

Проведений нами аналіз системних моделей

приводить до висновку про те, що вони оперують тими ж самими елементами і компонентами міжкультурної компетентності, як і «індивідуалістичні» моделі, але розглядають міжкультурну компетентність індивіда з точки зору її формування, в динаміці, застосовуючи при цьому певні часові рамки для поділу даного процесу на стадії. Тим самим, «системні» моделі зосереджують увагу на визначенні і виявленні рівнів міжкультурної компетентності особистості для забезпечення її перспективного розвитку.

Зокрема, одна з перших таких моделей – модель розвитку міжкультурної компетентності М. Беннета (M. Bennett), яку він оприлюднив у 1986 році, побудована на тезі, що міжкультурне навчання може допомогти людині подолати нерозуміння і неприйняття культурних відмінностей шляхом підвищення індивідуальної міжкультурної чутливості. Так, на думку автора, оскільки деякі люди не усвідомлюють існування культурних відмінностей, вони вважають, що всі інші, в тому числі іноземці, сприймають світ так само, як і вони. У зв'язку з цим, для підвищення міжкультурної чутливості цих людей (і як наслідок – міжкультурної компетентності) необхідно акцентувати їх увагу на тому, що існує багато поглядів на різні речі і сформувати до цього толерантне відношення. У ході правильно організованого міжкультурного навчання індивід починає розуміти і визнавати культурні відмінності, сприймати їхнє право на існування, а згодом інтегрує в своїй свідомості та поведінці елементи різних культур [22].

Даний процес сприйняття конкретною особистістю культурних відмінностей М. Беннет поділив на шість етапів, три з яких етноцентристські, коли людина сприймає свою культуру як домінуючу по відношенню до інших культур, і три – етнорелятивістські, коли людина визнає цінність і рівноправність будь-яких інших культур, а саме:

- етап заперечення, який може проявлятися через сепаратизм чи ізоляцію, на якому культурні відмінності взагалі не сприймаються, а власна культура є єдино можливою,
- етап захисту, на якому є усвідомлення культурних відмінностей, але вони сприймаються як загроза, є небажаними, а власна культура є єдино правильною,
- етап мінімізації (применшення), на якому є прийняття існування культурних відмінностей, проте видається що їх значимість несуттєва,
- етап визнання (схвалення), на якому приймаються відмінності в поведінці, в звичаях, в культурних цінностях, різні погляди на світ,
- етап адаптації (пристосування), на якому з'являється емпатія, здатність дивитись на світ, як представник іншої культури, плюралізм і розуміння корисності зміни власної поведінки в певній ситуації для досягнення своїх комунікативних цілей,
- етап інтеграції, на якому інша культура не відрізняється від рідної, а ідентичність індивіда інтегрує в собі її елементи [22].

Цікавою є модель міжкультурної завершеності (Intercultural Maturity Model) П. Кінга та М. Бакстер Магольди (P. King, M. Baxter Magolda) представлена ними в 2005 році, яка виокремлює початковий, проміжний та зрілий рівні міжкультурної компетентності людини, які визначаються залежно від обсягу її соціокультурних знань, чутливості, еволюційних і адаптивних можливостей та здатності до усвідомлення і поваги цінностей іншої культури. Перехід до вищого (більш довершеного) рівня міжкультурної компетентності індивіда відбувається поступово, у міру накопичення ним відповідних знань, вмінь і навичок, в тому числі за рахунок постійної взаємодії з представниками інших культур і аналізу отриманого досвіду. У свою чергу, це робить більш етнорелятивним внутрішнє ставлення особистості як до окремих представників інших культур, так і до іншокультурного навколишнього середовища у цілому [26].

Висновки. Підсумовуючи, відзначимо, що моделі міжкультурної компетентності поділяються на індивідуалістичні, причинно-наслідкові та системні. Індивідуалістичні – розглядали міжкультурну компетентність індивіда через призму його особистісних характеристик, причинно-наслідкові – досліджують роль та значення кожного компонента в системі міжкультурної компетентності. Пріоритетними для нас є системні моделі, які крім вказаного, зосереджують увагу на визначенні і виявленні рівнів міжкультурної компетентності, є більш точними і адекватними, дозволяють створити наукові інструменти для визначення критеріїв і рівня міжкультурної компетентності конкретної особистості та визначити оптимальні шляхи її розвитку. Подальшого вивчення потребує аспект можливості і доцільності імплементації даних моделей у вітчизняному освітньому просторі.

Список використаної літератури

1. Європейська культурна конвенція 1954 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_213#Text (дата звернення: 27.03.2024).
2. Європейська хартія регіональних мов і мов національних меншин. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_014#Text (дата звернення: 27.03.2024).
3. Рамкова Конвенція Ради Європи про значення культурної спадщини для суспільства. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_719#Text (дата звернення: 27.03.2024).
4. Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_988#Text (дата звернення: 27.03.2024).
5. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 27.03.2024).
6. Бойчук В. С. Формування мовної особистості підлітка в контексті загальноєвропейської інтеграції. Мова й література у проєкції різних наукових парадигм: матеріали XIV Всеукр. студ.-викл. наук.-практ. конф. (м.Полтава, 21 квітня 2023 р.). Полтава: ДЗ «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка», 2023. С.278–282.
7. Вішнікіна Л. П. Методична система формування предметної компетентності з географії в учнів основної школи: дис. …д. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 630 с.
8. Кокнова Т. А. Теорія і практика формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки : дис. …д. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2021. 610 с.
9. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : дис. …д. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2011. 465 с.
10. Hall E. T. The silent language. New York: Anchor, 1959. 217 p.

11. Matsumoto D., Juang L. Culture and Psychology. Wadsworth Publishing, U.S.A, 2007. 544 p.
12. Rogers E, Steinfatt Th. Intercultural Communication. Illinois: Waveland Press, Inc. Prospect Heights, 1999. 292 p.
13. Пришляк О. Ю. Теорія і методика формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: дис. …д. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2021. 417 с.
14. Коваленко О. Ю. Культурологічний підхід при формуванні міжкультурної компетентності в процесі вивчення іноземних мов студентами-економістами. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія. 2015. №15 (1). С.170–172.
15. Сафонова І. О. Аксіологічні засади формування в іноземних студентів університету міжкультурної компетентності: дис. …канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2015. 297 с.
16. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: The cognitive domain. New York: David McKay, 1956. 144 p.
17. Havinghurst R. J. The social competence of middle-aged people. Genetic Psychology Monographs. 1957. № 56. P.297–375.
18. Smith M. B. Explorations in competence: A study of Peace Corps teachers in Ghana. American Psychologist. 1966. №21. P. 555–556.
19. Ezekiel R. S. The personal future and Peace Corps competence. Journal of Personality and Social Psychology, 8. Monograph Suppl. 1968. №2. P.1–26.
20. Harris J. G. Identification of cross-cultural talent: The empirical approach of the Peace Corps / In R.W. Brislin (Ed). Culture learning: Concepts, applications, and research. Honolulu: University of Hawaii, 1977. P.182–194.
21. Spitzberg B. H., Cupach W. R. Interpersonal communicative competence. Beverly Hills, CF: SAGE, 2009. 195 p.
22. Bennett M., Allen W. Developing intercultural competence in the language classroom / In D.L.Lange, R.M.Paige (Eds.). Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003. 251 p.
23. Hamilton H., Richardson M., Shuford B. Promoting multicultural education: A holistic approach. College Student Affairs Journal. 1998. №18. P.5–17.
24. Ting-Toomey S., Kurogi A. Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. International Journal of Intercultural Relations. 1998. No.22. P.187–225.
25. Hammer M. R., Wiseman R. L., Rasmussen J. L., Bruschke J. C. A test of anxiety/uncertainty management theory: The intercultural adaptation context. Communication Quarterly. 1998. №46. P.309–326.
26. King P. M., Baxter Magolda M. B. A developmental model of intercultural maturity. Journal of College Student Development. 2005. №46. P.571–592.
27. Deardorff D. K. Synthesizing conceptualizations of intercultural competence: A summary and emerging themes / In D.K.Deardorff (Ed.). The SAGE handbook of intercultural competence. Los Angeles: SAGE Publishing Thousand Oaks, 2009. P.264–270.

References

1. Yevropeiska kulturna konventsiia 1954 roku [European Cultural Convention of 1954]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_213#Text (in Ukrainian)
2. Yevropeiska khartiia rehionalnykh mov i mov natsionalnykh menshyn European [Charter for Regional or Minority Languages]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_014#Text (in Ukrainian)
3. Ramkova Konventsiia Rady Yevropy pro znachennia kulturnoi spadshchyny dlia suspilstva [Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_719#Text (in Ukrainian)
4. Rekomendatsii Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady Yevropeiskoho Soiuzu «Pro osnovni kompetentnosti dlia navchannia protiahom usoho zhyttia» [Recommendation of the European Parliament and of the Council of the European Union on the Core Competences for Lifelong Learning]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_988#Text (in Ukrainian)
5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «On Education»] URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (in Ukrainian)
6. Boichuk, V.S. (2023). Formuvannia movnoi osobystosti pidlitka v konteksti zahalnoievropeiskoi intehratsii. *Language and literature in the projection of different scientific paradigms – Proceedings of XIVth All-Ukrainian student-teacher scientific and practical conference* (pp.278–282). Luhansk Taras Shevchenko National University. (in Ukrainian)
7. Vishnikina, L.P. (2018). *Metodychna systema formuvannia predmetnoi kompetentnosti z heohrafii v uchniv osnovnoi shkoly* [Methodological system for the formation of subject competence in geography in primary school students]. Unpublished Doctoral dissertation. Kyiv (in Ukrainian)
8. Koknova, T.A. (2021). *Teoriia i praktyka formuvannia linhvometodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv inozemnykh mov u protsesi fakhovoi pidhotovky* [Theory and Practice of Forming Linguistic and Methodological Competence of Future Foreign Language Teachers in the Process of Professional Training]. Unpublished Doctoral dissertation. Starobilsk (in Ukrainian)
9. Lokshyna, O.I. (2011). *Tendentsii rozvytku zmistu shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu* [Trends in the development of school education content in the European Union]. Unpublished Doctoral dissertation. Kyiv. (in Ukrainian)
10. Hall, E.T. (1959). *The silent language*. Anchor.
11. Matsumoto, D., & Juang, L. (2007). *Culture and Psychology*. Wadsworth Publishing.
12. Rogers E., & Thomas, M. (1999). *Steinfatt. Intercultural Communication.* Waveland Press, Inc. Prospect Heights.
13. Pryshliak, O.Yu. (2021). Teoriia i metodyka formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Theory and Methods of Forming Intercultural Competence of Future Specialists in Socio-Nomic Professions]. Unpublished Doctoral dissertation. Ternopil (in Ukrainian)
14. Kovalenko, O.Y. (2015). Kulturolohichnyi pidkhid pry formuvanni mizhkulturnoi kompetentnosti v protsesi vyvchennia inozemnykh mov studentamy-ekonomistamy [Cultural approach to the formation of intercultural competence in the process of learning foreign languages by students of economics]. *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series Philology*, *15*(1), 170–172. (in Ukrainian)
15. Safonova, I.O. (2015). *Aksiolohichni zasady formuvannia v inozemnykh studentiv universytetu mizhkulturnoi kompetentnosti* [Axiological basis for the formation of intercultural competence in foreign university students]. Unpublished Candidate dissertation. Kyiv. (in Ukrainian)
16. Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: The cognitive domain*. David McKay.
17. Havinghurst, R.J. (1957). The social competence of middle-aged people. *Genetic Psychology Monographs, 56*, 297–375.
18. Smith, M.B. (1966). *Explorations in competence: A study of Peace Corps teachers in Ghana*. American Psychologist.
19. Ezekiel, R.S. (1968). The personal future and Peace Corps competence. *Journal of Personality and Social Psychology, 8. Monograph Suppl., 2*, 1–26.
20. Harris, J.G. (1977). Identification of cross-cultural talent: The empirical approach of the Peace Corps. In R.W.Brislin (Ed). *Culture*

learning: Concepts, applications, and research (pp.182–194). University of Hawaii.
21. Spitzberg, B.H., & Cupach, W.R. (2009). *Interpersonal communicative competence*. CF: SAGE.
22. Bennett, M., & Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. In D.L.Lange, R.M.Paige (Eds.). *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. Information Age Publishing.
23. Hamilton, H., Richardson, M., & Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: holistic approach. *College Student Affairs Journal, 18, 5–17.*
24. Ting-Toomey, S., & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations, 22*, 187–225.
25. Hammer, M.R., Wiseman, R.L., Rasmussen, J.L., & Bruschke, J.C. (1998). A test of anxiety/uncertainty management theory: The intercultural adaptation context. *Communication Quarterly, 46*, 309–326.
26. King, P.M., & Baxter Magolda, M.B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development, 46*, 571–592.
27. Deardorff, D.K. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence: A summary and emerging themes / In D.K.Deardorff (Ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp.264–270). SAGE Publishing Thousand Oaks,

Стаття надійшла до редакції 29.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 02.04.2024 р.

Boichuk Valentyna
PhD Student
Department of Education, Psychological and Pedagogical Sciences
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

MODELS OF INTERCULTURAL COMPETENCE: COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract. The article substantiates the relevance of the problem of intercultural competence in the context of understanding the characteristics of different cultures. The reasons for the relevance of this issue are indicated: globalisation and integration processes, the phenomenon of intercultural interaction. The purpose of this study is to carry out a comparative analysis of the models of intercultural competence. The main methods used are analysis and systematisation of scientific literature, comparative and contrastive analysis, and definition analysis of the concept of «intercultural competence». The article presents the positions that are fundamental in the context of the research problem, namely: individualistic models (H. Hamilton's model of components of intercultural competence, S. Ting-Toomey's model of intercultural competence); causal models (J. Bruschke's, R. Wiseman's, J. Rasmussen`s, M. Hammer`s model of intercultural competence in managing anxiety/uncertainty, and D. Deardorff's pyramidal model of intercultural competence); and systemic models (M. Bennett's model of intercultural competence development; P. King's and M. Baxter Magolda's model of intercultural completeness). It has been found that individualistic models consider the intercultural competence of an individual through the prism of his/her personal characteristics; causal models – study the role and importance of each component in the system of intercultural competence; systemic models – focus on defining and identifying the levels of intercultural competence of an individual. It is noted that intercultural competence plays an important role in achieving understanding between different cultures and their representatives, and ensures effective interaction with the culture, customs and traditions of another nation. The possibility and expediency of implementing these models in the domestic educational environment requires further study.

Key words: intercultural competence, model of intercultural competence, comparative analysis, dialogue of cultures.

УДК 378.017:[316.77:303.446.2]-047.22]:[378.016:81’243](045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Бондар Галина Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра іноземних мов
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м.Умань, Україна
galyna72bondar@gmail.com
http://orcid.org /0000–0002–7321–8137

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗВО

Анотація. Мета статті: розгляд особливостей формування міжкультурної комунікативної компетенції студентів у процесі навчання іноземних мов у ЗВО в контексті сучасних підходів. Методи дослідження: опис, аналіз, узагальнення та систематизація поглядів дослідників. Розглянуто поняття комунікації, міжкультурної комунікативної компетенції, визначено спектр напрямів формування міжкультурної комунікативної компетенції в умовах навчання іноземних мов у ЗВО. Представлено теоретичний аналіз уявлень про міжкультурну комунікативну компетенцію у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Міжкультурна комунікативна компетенція – це сформований комплекс знань і вмінь, що дасть змогу особистості, як комуніканту адекватно й ефективно вступати в комунікацію з представниками інших культур. Оволодіння міжкультурною комунікативною компетенцією інтегруватиме особистість в систему світової та національних культур, усуне, попередить конфліктні ситуації та непорозуміння. Той, хто вивчає іноземну мову, повинен не лише вміти правильно формулювати думки іноземною мовою, він повинен також дотримуватися культурних норм, прийнятих у носіїв мови, що вивчається. Потреба в міжкультурній комунікації сьогодні очевидна в багатьох професійних сферах. Оскільки профілі людей, які беруть участь у тій чи іншій діловій взаємодії, стають все більш багатонаціональними та мультикультурними, здатність ефективно спілкуватися через культурні кордони часто очікується від випускників, які прагнуть практикувати в різних професійних середовищах.

Ключові слова: культура, комунікація, комунікант, викладач, вивчення.

Вступ. Здатність ефективно взаємодіяти з людьми іншого культурного та етнічного походження, які мають інший світогляд, переконання, цінності, стилі життя, звичаї, стала все більш важливою компетенцією в різних комунікативних контекстах і набула особливої актуальності в епоху зростання географічної та професійної мобільності, тобто в епоху активного руху людей і знань (технологій) через міжнародні кордони.

Людський прогрес змінює навколишній світ дуже швидкими темпами. Він змінює стиль спілкування людей один з одним, сприймання людьми себе та інших; він дає доступ до більшого обсягу інформації, ніж було потрібно, одним натисканням кнопки.

Мультикультурна грамотність і глобальна обізнаність є необхідними для ефективної комунікації та досягнення найкращих результатів.

Спеціалісти з різних куточків світу стають більш взаємопов’язаними завдяки інформаційно-комунікативним технологіям. Вони можуть приймати участь у міжнародних конференціях і семінарах, що проводять іноземною мовою. Можуть працювати над одним і тим же проектом, як синхронно, так і асинхронно. Асинхронний режим передбачає роботу за власним графіком та у власному темпі**.**

Міжкультурна комунікативна комунікація, як зазначає М.Галицька, стає все більш важливою в міжнародному бізнесі через зростаючу потребу в спеціалістах, які здатні керувати командами міжнародних співробітників. Вона стає джерелом таких переваг для ділових партнерів та їхніх організацій, як: швидке вирішення проблем, прийняття більш зважених рішень, підвищення продуктивності, стабільність робочого процесу, міцні ділові стосунки та покращення професійного іміджу. Вона синтезує у собі комплекс знань, цінностей, зразків поведінки, характерних для ситуацій ділового спілкування, а також умінь гнучко реалізовувати їх на практиці з метою забезпечення ефективності спільної діяльності [1, с.27].

Отже, можна погодитися з Д.Пустовойченко, що міжкультурна комунікативна компетенція – це здатність налагодити взаємовідносини з представниками інших культур навіть при середньому володінні іноземною мовою на основі знання, розуміння та дотримання універсальних правил і норм поведінки, що складають міжнародний етикет спілкування [2, с.103].

І вона, як наголошує О.Дмитрук, здійснюється на основі сприйняття і розуміння поведінкових характеристик представників інших культур, формування уявлень про їх наміри, думки, емоції, установки , що є основою для встановлення з ними узгоджених дій і особливого роду стосунків [3, с.74].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему міжкультурної комунікативної компетенції розглядали в своїх дослідженнях Д.Пустовойченко (формування міжкультурної комунікативної компетенції майбутніх психологів засобами іноземної мови як один з пріоритетних напрямків професійної підготовки); Н.Воронкова (формування міжкультурної компетенції особистості в процесі навчання іноземної мови); М.Галицька (міжкультурна комунікація та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців); О.Дмитрук. (міжкультурна комунікація у сфері вищої освіти); О.Кричківська. (міжкультурна комунікація у системі сучасних підходів); О.Тур (міжкультурна комунікація як складова професійної діяльності майбутнього спеціаліста); Н.Приходько (формування міжкультурної комунікації у процесі опанування іноземною мовою); А.Постригань (мова як інструмент міжкультурної

комунікації для формування особистості); С.Іць (професійна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови в медіа освітньому контексті).

У цілій низці наукових і методичних джерел вказується, що процес формування міжкультурної комунікативної компетенції пов'язаний із визнанням і розумінням особливостей своєї та культури, мова якої вивчається, тобто йдеться про діалог культур, а не просто про спілкування з представниками інших лінгвосоціумів.

До теорії міжкультурної комунікації тісно прилягають дослідження у сфері лінгводидактики, герменевтики, лінгвістичної персонології, етноріторики і когнітивного моделювання.

Міжкультурна комунікація, у дослідженнях О.Кричківської, вже давно перестала бути приналежністю лише вузької сфери іноземних мов, а розширилася на всю сферу гуманітарного, міжпредметного знання [4, с.89].

Термін «міжкультурна комунікація» також визначає О.Тур, як адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що належать до різних культур. Це спілкування людей із різними культурними віруваннями, освітою, ціннісними орієнтаціями, манерою поведінки [5, с.26].

Як зазначають дослідники, зокрема Н.Приходько, міжкультурна комунікація дозволяє ефективно брати участь у процесі міжетичної комунікації в реаліях глобалізованого світу [6, с.115].

Для позначення міжкультурного спілкування використовується множина термінів, як зазначає О.Кричківська, які часто дублюють один одного: міжкультурна комунікація, інтеркультурна комунікація (intercultural communication), крос-культурна комунікація (cross-cultural communication), транскультурна комунікація (transcultural communication), контркультурна комунікація (contrcultural communication) [4, с.89].

Отже, спираючись на основні підходи учених до визначення міжкультурної комунікативної компетенції, ми розуміємо під даною компетенцією сформований комплекс знань і вмінь, що дасть змогу людині адекватно й ефективно вступати в комунікацію з представниками інших культур, зрозуміти їхні погляди й думки, змінювати свою поведінку, вирішувати конфліктні ситуації в процесі спілкування.

Аналіз праць науковців, дозволив визначити наступні складові міжкультурної комунікативної компетенції: загальнокультурні (знання загальнокультурної системи цінностей, що є характерною для різних країн); лінгвокультурні (знання лексичних та граматичних одиниць іноземної мови; уміння отримувати культурно-історичну інформацію); соціокультурні (володіння вербальними та невербальними засобами, дотримання етичних та етикетних мовленнєвих норм; знання про національний характер, світогляди, психологію та менталітет); професійні (володіння системою знань, умінь, навичок у професійній сфері; вміння застосовувати знання в умовах комунікації з представником іншої культури).

Мета статті: розгляд особливостей формування міжкультурної комунікативної компетенції студентів у процесі навчання іноземних мов у ЗВО в контексті сучасних підходів. **Методи дослідження:** опис, аналіз, узагальнення та систематизації поглядів дослідників, які висвітлені у науковій педагогічній та теоретико-методичній літературі, що висвітлює питання формування міжкультурної комунікативної компетенції.

Виклад основного матеріалу. Вивчення іноземної мови сьогодні – це набагато більше, ніж засвоєння словникового запасу та розвиток мовних навичок. Ті, хто вивчають іноземну мову, повинні вміти ефективно взаємодіяти, використовуючи як мовні, так і немовні ресурси, з представниками з інших країн іноземною мовою.

За кожним іноземним словом стоїть суб'єктивне, властиве тільки даній лінгвокультурі, своєрідне враження про світ.

Сформована міжкультурна комунікативна компетенція дозволить особистостям розуміти, цінувати і адаптуватися в міжкультурній взаємодії. Міжкультурна комунікація дозволить здійснювати міжсуб'єктну взаємодію, спрямовану на ефективне виконання професійних обов'язків [6, с.117].

Науковці виділяють у міжкультурній комунікативній компетенції наступні навички, або компоненти: допитливість і відкритість, готовність призупинити недовіру до інших культур і віра у власну; знання про соціальні групи у власній країні та країні співрозмовника, а також про загальні процеси суспільної та індивідуальної взаємодії; навички інтерпретації; навички взаємодії: здатність здобувати нові знання про культуру та культурні практики, а також здатність оперувати знаннями, поглядами та навичками в умовах спілкування та взаємодії в реальному часі; критична культурна обізнаність: здатність критично і на основі чітких критеріїв оцінювати перспективи і продукти у власній та інших культурах і країнах.

Ефективна міжкультурна комунікація в професійному середовищі є джерелом таких переваг для ділових партнерів та їхніх організацій, як: швидке вирішення проблем, прийняття більш зважених рішень, підвищення продуктивності, стабільність робочого процесу, міцні ділові стосунки та покращення професійного іміджу. Але багато співрозмовників, які представляють різні культурні традиції, можуть відчувати труднощі у розумінні та спілкуванні один з одним, а також у правильній інтерпретації вербальних і невербальних повідомлень. Важливо, щоб учасники ділових зустрічей навчились розуміти правила, які формують ці зустрічі, і були здатні конструювати світ з точки зору свого ділового партнера.

Здавалося б, навчання іноземної мови повинне бути зосереджене на розвитку мови та навичок, які студенти, найімовірніше, використовуватимуть на своєму майбутньому робочому місці. Однак слід підкреслити, що коли студенти вийдуть з мовної аудиторії, їм також потрібно буде вести справи іноземною мовою, а не просто обговорювати справи іноземною мовою. Тому вони також повинні бути обізнані з культурою робочого місця в інших країнах, окрім їхньої власної.

Міжкультурну компетенцію на міжнародному ринку праці можна визначити як здатність людини у використанні набору знань, навичок та особистих якостей для успішної роботи з людьми з різних національно-культурних середовищ як вдома, так і за кордоном. Це означає, що студенти, які вивчають іноземну мову повинні навчитись розуміти, як культура впливає на ділову взаємодію та її результати. Вони повинні дізнатись про відмінності та подібність між культурними цінностями та очікуваннями, які є характерними для ділових партнерів тої чи іншої корпоративної зустрічі.

Вони повинні усвідомлювати той факт, що ефективна ділова комунікація в міжнародному середовищі дасть змогу працівникам з різних культур працювати разом.

Оскільки наслідки неефективної комунікації між людьми з різних культурних середовищ можуть варіюватися від образи діловими партнерами один одного до краху всього бізнесу, студенти, які вивчають іноземну мову, повинні усвідомлювати, що міжкультурна компетенція є важливим інструментом у вирішенні культурних розбіжностей, оскільки ділові партнери, ймовірно, мають різні підходи та ставлення до вирішення суперечок.

Ті, хто вивчає іноземну з урахуванням культурних особливостей, як правило, більш готові докладати додаткових зусиль і терпіти невдачі під час співпраці з партнерами з іншого культурного середовища. Вони також можуть з більшою ймовірністю шукати нові міжнародні ділові контакти та досліджувати інші міжнародні ринки, оскільки вони краще підготовлені до управління невизначеністю, пов'язаною з адаптацією до незнайомих ситуацій і середовищ. Крім того, важливою частиною розуміння тонкощів міжкультурної комунікації у світі бізнесу є усвідомлення того, як структура компанії та її організаційна культура впливають на стосунки між її працівниками.

Тому одним з головних завдань дисципліни «іноземна мова» є підготовка студентів до ефективного спілкування з представниками різних культур. Викладачі іноземної мови повинні надати студентам необхідні знання, навички та установки для більш ефективного спілкування в різноманітних реальних ситуаціях і з широким спектром цілей.

Отже, як зазначає Н.Воронкова, однією із задач сучасної освіти науковці називають створення умов для набуття студентами досвіду міжкультурного спілкування, навчання студентів навичкам та вмінням спілкування з представниками різних культур, в процесі якого відбувається формування міжкультурної комунікативної компетенції людини [7, с.443-444].

Всебічне оволодіння іноземною мовою студентами сприятиме мобільності українських фахівців у світі і відповідатиме міжнародним уявленням щодо основних компетенцій сучасного фахівця [8, с.114].

Викладачі повинні дати студентам комунікативні навички, щоб вони розуміли, яка мова їм потрібна, як спілкуватися та співпрацювати з колегами. А також мовну обізнаність, щоб знати, яку нову мову їм потрібно вивчити, а також які різновиди вже вивченої мови їм потрібно вибрати.

Отже, кожне заняття з іноземної мови, де б воно не проходило, у школі чи в стінах університету - це повинна бути практична зустріч з іншою культурою, насамперед через її основний носій - мову. Формування міжкультурної комунікативної компетенції повинно здійснюватися в процесі мовленнєвої взаємодії: аудіювання, читання, говоріння, письма, як під час проведення аудиторних занять, так і позааудиторної роботи з студентами.

Введення елементів культури в процес викладання іноземної мови є необхідною потребою сьогодення, оскільки усвідомлення та відокремлення ознак відмінностей різних культур, толерантне ставлення до цих відмінностей стимулює лінгвістичний, когнітивний, соціальний розвиток студентів [8, с.114].

Погоджуємось з С.Іць, що сьогодні сучасні викладачі іноземної мови повинні володіти знаннями, які значно перевершують знання своїх студентів, бути в курсі популярних сайтів, володіти інформацією, яка їм подається, тоді вони будуть готовий направити знання і думки своїх студентів в правильне русло, дати відповідь на питання, допомогти розібратися у суті речей. Від цього залежить формування особистості студентів, їх бачення та сприйняття навколишньої дійсності [9, с.78].

Висновки. Міграція між різними професіями сьогодні є звичним явищем, багато країн світу все більше залежать від іноземних працівників. Неминучість міжкультурної комунікації є очевидною. Потреба в міжкультурній комунікації є очевидною в багатьох професійних сферах. Оскільки профілі людей, які беруть участь у тій чи іншій діловій взаємодії, стають все більш багатонаціональними та мультикультурними, здатність ефективно спілкуватися через культурні кордони часто очікується від випускників, які прагнуть практикувати в різних професійних середовищах. Представлений у дослідженні теоретичний і практичний матеріал є перспективним для продовження досліджень із зазначеної теми, як для створення навчального посібника, так і для розроблення онлайн-тренінгів. Впровадження в освітню практику розглянутих підходів сприятиме оптимізації процесу педагогічної освіти у ЗВО загалом.

Список використаної літератури

1.Галицька М.М. Міжкультурна комунікація та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців. Освітологічний дискурс. 2014. Вип.2. С.23–32.

2.Пустовойченко Д.В. Формування міжкультурної комунікативної компетенції майбутніх психологів засобами іноземної мови як один з пріоритетних напрямків професійної підготовки. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. Вип.4 (63). С.102–107.

3.Дмитрук О. Міжкультурна комунікація у сфері вищої освіти. Актуальні питання іноземної філології. 2018. Вип.9. С.71–78.

4.Кричківська О. Міжкультурна комунікація у системі сучасних підходів. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2007. Вип.5. С.88–96.

5.Тур О.М. Міжкультурна комунікація як складова професійної діяльності майбутнього спеціаліста. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2014. Вип.16. С.201–205.

6.Приходько Н.Г. Формування міжкультурної комунікації у процесі опанування іноземною мовою. Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м.Київ, 5 березня 2016 р.). Київ: КНЕУ, 2016. С.115–117.

7.Воронкова Н.Р. Формування міжкультурної компетенції особистості в процесі навчання іноземної мови. Наукові записки КДПУ. Серія: Філологічні науки (мовознавство). 2012. Вип.104, Ч.2. С.443–447.

8.Постригань А.В. Мова як інструмент міжкультурної комунікації для формування особистості. Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м.Київ, 15 березня 2016 р.). Київ: КНЕУ, 2016. С.112–115.

9.Іць С.В. Професійна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови в медіа освітньому контексті. Журналістика. Філологія. Медіа-освіта: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м.Полтава, 2–3 жовтня 2014 р.). Полтава: ПНПУ імені

В.Г. Короленка, 2017. С.75–79.

References

1.Halytska, M.M. (2014). Mizhkulturna komunikatsiia ta yii znachennia dlia profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv [Intercultural communication and its importance for professional activity of future specialists]. *Osvitolohichnyi dyskurs, 2*, 23–32. (in Ukrainian).
2.Pustovoichenko, D.V. (2018). Formuvannia mizhkulturnoi komunikatyvnoi kompetentsii maibutnikh psykholohiv zasobamy inozemnoi movy yak odyn z priorytetnykh napriamkiv profesiinoi pidhotovky [Formation of intercultural communicative competence of future psychologists by means of foreign language as one of the priority areas of professional training]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu im.V.O.Sukhomlynskoho. Seriia: Pedahohichni nauky, 4* (63), 102–107. (in Ukrainian).
3.Dmytruk, O. (2018). Mizhkulturna komunikatsiia u sferi vyshchoi osvity [Intercultural communication in higher education]. *Aktualni pytannia inozemnoi filolohii, 9,* 71–78. (in Ukrainian).
4.Krychkivska, O. (2007). Mizhkulturna komunikatsiia u systemi suchasnykh pidkhodiv [Intercultural communication in the system of modern approaches]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. V.Hnatiuka. Seriia: Pedahohika, 5*, 88–96. (in Ukrainian).
5.Tur, O.M. (2014). Mizhkulturna komunikatsiia yak skladova profesiinoi diialnosti maibutnoho spetsialista [Intercultural communication as a component of professional activity of future specialist]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. 2014.. 16. *201–205*. (in Ukrainian).
6.Prykhodko, N.H. (2016). Formuvannia mizhkulturnoi komunikatsii u protsesi opanuvannia inozemnoiu movoiu [Formation of intercultural communication in the process of foreign language acquisition]. *Stratehii mizhkulturnoi komunikatsii v movnii osviti suchasnoho VNZ – Proceedings of International scientific conference* (pp.115–117). KNEU. (in Ukrainian).
7.Voronkova, N.R. (2012). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentsii osobystosti v protsesi navchannia inozemnoi movy [Formation of intercultural competence of a personality in the process of learning a foreign language]. *Naukovi zapysky KDPU. Seriia: Filolohichni nauky (movoznavstvo), 104* (2), 443–447. (in Ukrainian).
8.Postryhan, A.V. (2016). Mova yak instrument mizhkulturnoi komunikatsii dlia formuvannia osobystosti [Language as an instrument of intercultural communication for personality development]. *Stratehii mizhkulturnoi komunikatsii v movnii osviti suchasnoho VNZ VNZ – Proceedings of International scientific conference* (pp.112–115). KNEU. (in Ukrainian).
9.Its, S.V. (2017). Profesiina kompetentnist maibutnoho vchytelia inozemnoi movy v media osvitnomu konteksti [Professional competence of the future foreign language teacher in the media educational context]. *Zhurnalistyka. Filolohiia. Media-osvita – Proceedings of All-Ukrainian scientific conference* (pp.75–79). PNPU imeni V.H.Korolenka. (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції 15.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 20.03.2024 р.

Bondar Galyna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Foreign Languages
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

PECULIARITIES OF DEVELOPING STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The aim of the article is to examine peculiarities of forming students' intercultural communicative competence in the process of teaching foreign languages in the context of modern approaches. Methods of the research: description, analysis, generalisation and systematisation of researchers' views, which are presented in scientific pedagogical literature, dedicated to issues of the development of intercultural communicative competence. The article considers concepts of communication and intercultural communicative competence and identifies a range of directions for the formation of intercultural communicative competence. Theoretical analysis of concepts of competence in the works of domestic and foreign scholars is presented. It is proved that intercultural communicative competence is knowledge and skills that will allow a person, as a communicator, to adequately and effectively communicate with representatives of other cultures. Mastering intercultural communicative competence will integrate the individual into the system of world and national cultures, and eliminate and prevent conflicts and misunderstandings. It is concluded that a foreign language learner should not only be able to correctly formulate thoughts in a foreign language, but should also adhere to cultural norms accepted by native speakers of the language being studied. The need for intercultural communication is evident in many professional fields today. As profiles of the people involved in given business interactions become increasingly multicultural, the ability to communicate effectively across cultural boundaries is often expected of graduates who seek to practice in different professional environments. The implementation of approaches considered in the study will help to optimise the process of teacher education at higher education institutions in general.

Key words: culture, communications, communicator, lecturer, learning.

УДК 371.13:504 (008)
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Гасанова Лейла Ілгарівна
аспірантка
кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м.Умань, Україна
ilharivna@gmail.com
http://orcid.org/0009-0002-7019-7155

СТАН ДОСЛІДЖУВАНОСТІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Мета статті: вивчення стану досліджуваності проблеми соціально-емоційного навчання (СЕН) як ефективної практики розвитку навичок XXI століття, узагальнення результатів реалізації української освітньої реформи НУШ. Методи дослідження: теоретичні, а саме: аналіз і синтез теоретичних, науково-методичних, психолого-педагогічних та соціологічних джерел для осмислення: основних підходів до розвитку навичок XXI століття серед учнів в закладах загальної середньої освіти, факторів та умов формування соціальної активних та відповідальних випускників шкіл; цінності СЕН як практики формування м'яких навичок. Репрезентовано результати дослідження проблеми СЕН. Обґрунтовано необхідність впровадження СЕН в систему української освіти, як ефективну практику розвитку «м'яких навичок» в умовах сучасних викликів реформи освіти в Україні, а саме Нової української школи (НУШ). Проаналізовано, що в контексті реалізації освітньої реформи НУШ СЕН виступає як інструмент ефективної реалізації із забезпечення формування здорового способу життя, налагодження соціальних зв'язків, розширення духовних принципів, підвищення емоційної грамотності, сприяє навчанню впродовж життя.

Ключові слова: соціально-емоційне навчання, реформа освіти, емоційний інтелект, Нова українська школа, учні.

Вступ. Внаслідок економічних, політичних, соціальних змін українське вчительство вже понад 20 років потребувало значної реформи освіти, збройна агресія росії з 2014 року та довготривалий карантин через вірус COVID-19 посилили необхідність переглянути зміст та структуру навчальних програм, а головне акцентувати увагу на так званих «м'яких навичка» (soft skills). Навички XXI століття, а саме: творчість, креативність, вміння брати на себе відповідальність та працювати в команді, розуміння власних емоцій та емоцій іншої людини – все це сукупність необхідних якостей індивіда в умовах глобального інформаційного простору.

Школа має відповідати сучасним вимогам суспільства. Сьогодні під час розквіту інформаційної епохи учням слід розвивати не лише загальні навички і знання, але і критичне мислення, гнучкість, новаторство і т.д. Є необхідність у включенні до освітньої програми шкіл компонентів розвитку соціально-емоційних навичок [1, с.6]. Соціально-емоційне навчання (social and emotional learning) – це невід'ємна частина глобальної освіти, яка допомагає дітям бути успішними не лише в школі, але і в майбутній кар'єрі та житті загалом [9].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Україна довгий час застосовували пострадянський підхід до навчання, де головною метою було не формування лідерської, творчої, креативної позиції школяра, а зростання професіоналів орієнтованих на старанне виконання поставлених цілей. Поняття «м'які навички» в освітньому просторі України не корелювалися із академічними знаннями та навчальною діяльністю. Тому спочатку докорінно реформувалася система освіти, відповідно в 2016 році відбулося впровадження Нової української школи (НУШ), яка має на меті всебічний розвиток дитини, включаючи інтелектуальну, фізичну, емоційну, соціальні та духовні сфери та спонукає до навчання впродовж життя. Соціально-емоційне навчання (СЕН) лише підсилює позитивний вплив концепції НУШ на становлення та розвиток учнів. На законодавчому рівні також відбулися зміни, які враховували соціальну потребу розвитку в учнів навичок XXI століття, а саме: Закон «Про освіту» (2017), Закон України «Про загальну середню освіту» (2019), Державний стандарт початкової освіти (2018), Державний стандарт базової середньої освіти (2020), Професійні стандарти за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020), «Професійний стандарт керівника (директора) закладу загальної середньої освіти» (2021) тощо [6, с.44].

Мета статті: вивчення стану досліджуваності проблеми СЕН як ефективної практики розвитку навичок XXI століття, які є ключовим компонентом формування здорової особистості та суспільства загалом; узагальнення результатів реалізації української освітньої реформи НУШ. **Методи дослідження:** теоретичні, а саме аналіз і синтез теоретичних, науково-методичних, психолого-педагогічних та соціологічних джерел для осмислення – основних підходів до розвитку навичок XXI століття серед учнів в закладах загальної середньої освіти; факторів та умов формування соціальної активних та відповідальних випускників шкіл; цінності СЕН як практики формування м'яких навичок.

Виклад основного матеріалу. Питання СЕН досліджували Гарвардський та Стенфордський університети. За їх даними, всього 15% професійного успіху випускників забезпечується рівнем кваліфікаційних навичок, тоді як інші 85% – це соціально-емоційні навички [3].

З 1990-х років СЕН стало ключовою частиною освіти завдяки інноваційній навчальній програмі для дошкільнят та школярів міжнародної наукової команди Університету Еморі. Підґрунтям програми стали праці Д.Ґоулмана «Емоційний інтелект» та

заклики Далай-лами XIV до миру, духовності, моральності, формування культури на базі порозуміння, співпереживання та усвідомлення себе частинкою великої родини однієї планети [6, с.44].

Вперше поняття «емоційний інтелект» ввели психологи Дж.Маєр та П.Саловей в 1990 році. В своїх працях вони стверджували, що життєвий успіх людини не залежить від інтелектуальних здібностей чи ерудиції. Саме розуміння емоцій, вміння спілкуватися, співпереживати, працювати в команді допомагають людини швидше досягати поставлених цілей. Ці якості отримали термін «емоційний інтелект».

Надихнувшись працями Дж.Маєра та П.Саловея та духовними міркуваннями Далай-лами XIV, американський психолог Д.Ґоулман 1995 року опублікував працю «Емоційний інтелект», в якій вперше акцентував увагу та здатність емоційної грамотності позитивно впливати на усі сфери життя. Автор аргументовано доводить, що засвоєння учнями академічних знань залежить від стосунків у класі, психологічного комфорту дитини, вміння працювати в команді та критично мислити.

Оскільки школа має вагоме значення у розвитку дитини та особистості загалом науковці Університету Еморі створили програму, яка допомагає забезпечити формування в учнів соціально-емоційних навичок, що включають п’ять ключових компетенцій: самоусвідомлення (self-awareness), самоуправління (self-management), здатність відповідати за свої рішення (responsible decision making), соціальне усвідомлення (social awareness) та уміння підтримувати стосунки з оточуючими (relationship skills) [5, с.188]. Цей підхід до навчання повністю відрізняється від традиційної форми навчання, в якій найважливішим методом є дидактика та засвоєння академічних знань. Програма Університету Еморі почала активно впроваджуватися у школах. Вже у 2002 році команда UNESCO оголосила про всесвітню популяризацію СЕН та вказала міністрам освіти 140 країн світу ключові компетентності СЕН [4, с.10].

Освітня програма включення СЕН реалізується на трьох рівнях та у трьох вимірах, кожен з яких тісно переплітаються один з одними та забезпечують безперервне та ефективне впровадження СЕН. Рис.1 демонструє зв’язок всіх компонентів СЕН: усвідомленість, співпереживання, залученість через призму особистісної, соціальної та системної сфер СЕН [2, с.11].

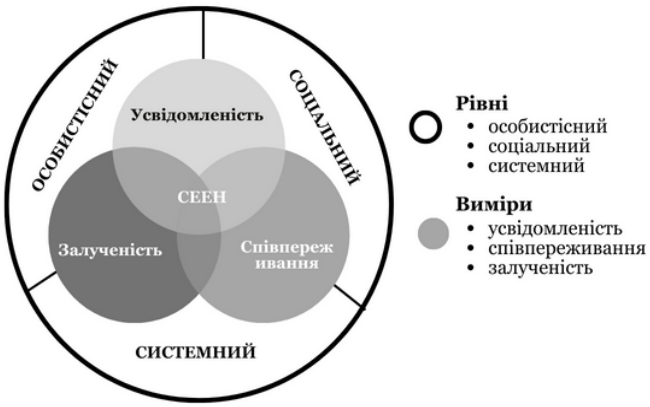


Рис.1 Рівні та виміри програми СЕЕН

Сьогодні концепція соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН) об’єднує 6 континентів, 144 країни, 250 000 освітян. Програма реалізовується для 6 мільйонів учнів на 22 мовах світу [11].

За ініціативи громадської організації «EdCamp Ukraine» та відповідно наказу Міністерства освіти і науки України у 2019 році стартував Всеукраїнський експеримент впровадження програми СЕЕН в загальноосвітніх закладах із 23 областей, в якому взяли участь близько 5000 учнів, 450 педагогів із 26 шкіл. О.Елькін та ін. розкривають головну мету, принципи, етапи та педагогічну модель СЕЕН [3].

У 2021 році за ініціативи ГО «Інститут лідерства, інновацій та розвитку», партнерів ГО «ЕдКемп Україна», ГО «Інститут розвитку освіти», ГО «Ре:Освіта», Інституту вищої освіти НАПН України, Київського університету імені Бориса Грінченка, Українського центру оцінювання якості освіти було проведено аналітичне дослідження [1], в якому представлено стан впровадження СЕН у рамках НУШ. До СЕН входять: спроможність долати соціальні та економічні виклики; змога проявляти гнучкість, витривалість та стресостійкість у нетипових життєвих ситуаціях; уміння розвивати критичне мислення та лідерські якості та розуміти й поважати власні емоції, емоції інших людей. Такі навички сприяють формуванню здорового суспільства.

Впровадженню реформи «НУШ» сприяла зміна законодавчої освітньої бази України, а саме закон «Про освіту» від 2017 року, одним із завданням якого стало формування в учнів «м’яких навичок». Відповідно загальноосвітні заклади акцентують увагу не лише на здобутті учнями академічних знань, але і на формуванні моральних якостей: громадянської позиції, соціальної та культурної компетентності, творчості та ініціативності, емоційного інтелекту та вміння працювати в команді [7].

У 2023 році Україна взяла участь у міжнародному Дослідженні соціально-емоційних навичок (ДоСЕН). До цього часу наша країна не була включена до першого у світі масштабного вимірювання, але Організація економічного співробітництва та розвитку, яка проводила це дослідження не могла не врахувати стійкість українського народу та досвід роботи шкіл в період повномасштабного вторгнення і включила Україну до ДоСЕН. В дослідженні соціально-емоційних навичок в Україні взяли участь учні віком 10-15 років, вчителі, адміністрація закладів освіти та батьки з 233 шкіл [8].

У 2020 році Університет освіти задля миру та

стійкості розвитку імені Махатми Ганді в Індії за підтримки UNESCO провів дослідження цінності СЕН в 24 країнах світу. Були сформовані наступні висновки [10]:

- навчання має включати в себе не лише здобуття академічних знань, але і розвиток емоційної сфери, оскільки це дозволить в майбутньому випускникам шкіл збудувати здорові соціальні стосунки;
- в період навчання та формування особистості агрегація когнітивної, психічної та фізичної сфер спонукає до процесу здорового становлення індивіда не лише як особистості, але і як соціальної складової суспільства;
- помилкою в шкільному навчанні є акцентуація лише на академічних знаннях учнів, оскільки розвиток соціальної, психологічної та емоційної сфер допомагають дітям краще засвоювати навчальний матеріал;
- шкільна психологічна атмосфера безпосередньо впливає на когнітивні здібності учнів;
- соціум, особисті переживання, життєвий досвід індивіда впливають на академічну успішність та формування особистості загалом.
- соціально-емоційні навички – фундамент формування здорової особистості, оскільки допомагають керувати емоціями та поведінкою, впливають на когнітивний розвиток, взаємодію з соціумом;

Наразі в Україні не існує системного підходу впровадження СЕН, хоча реформа освіти НУШ 2016 року наближає нас до якісних змін в освітньому середовищі. Впровадження СЕН має забезпечуватися на рівні Державних освітніх стандартів і відповідати Європейській рамці особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності [1, с.8].

Ключовою фігурою впровадження СЕН в освітній програмі є вчитель, тому має бути проведена також і реформа педагогіки вищої школи.. Оскільки тільки деякі ЗВО впроваджують соціально-емоційний компонент в освітні програми, слід реформувати Стандарт вищої освіти та Професійний стандарт [1, с.259–260].

Висновки. Через значні зміни в соціокультурній, духовно-моральній, політичній, економічній сферах життя включення СЕН в освітню програму є необхідним кроком у становленні здорового майбутнього суспільства. СЕН не зупиняється лише на здобутті учнями академічних знань, сприяє формуванню здорової особистості. Питання включення СЕН в українській освіті досить нове та повністю не розкрите. Вбачаємо необхідність включення нашої країни до глобального альянсу реформи освіти з питань СЕН. Тим паче не можна не згадати, що Україна вже понад 30 років перебувала в стані пострадянського режиму, а соціально-гуманітарна криза, спричинена збройною агресією росії з 2014 року, довготривалим карантином через COVID-19 вплинули на психосоціальний стан українців. Тому включення СЕН для учнів необхідне для керування емоціями та навичкам, конструктивної взаємодії з іншими, що дозволить сформувати здорове суспільства в цілому.

Список використаної літератури

1. Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» / Л.Гриневич та ін. Київ: Шкільний світ, 2021. 314 с.
2. Вибрані матеріали міжнародної програми з формування м’яких навичок СЕЕ навчання / За заг.ред. О.Елькіна, О.Масалітіної, Я.Фюрста. Харків: Дім реклами, 2019. 60 с.
3. Гриневич Л. Проєкт Закону України «Про освіту». 2017. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/sites/1/reforms/proekt-zu-pro-osvitu-1.pdf (дата звернення: 5.03.2023).
4. Ґоулман Д. Емоційний інтелект. Харків: Віват, 2018. 512 с.
5. Дужик Н. Соціально-емоційне навчання в системі сучасних педагогічних знань. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Т. 2, № 27. С. 186–192.
6. Елькін О. Соціально-емоційне навчання як затребувана практика формування м’яких навичок учнівства: сучасні виклики та досвід України. Соціальна робота та соціальна освіта. 2023. № 1 (10). С. 42–56.
7. НУШ. МОН України. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola (дата звернення: 29.02.2024).
8. Сьогодні розпочинається ДоСЕН. Державна служба якості освіти України. URL: https://sqe.gov.ua/sogodni-rozpochinaietsya-dosen (дата звернення: 28.03.2024).
9. Що таке СЕЕН – EdCamp Ukraine – Ми об’єднуємо освітян і допомагаємо їм зростати. URL: https://www.edcamp.ua/seelukraine/shcho-take-seen (дата звернення: 18.12.2023).
10. Singh N.Ch., Duraiappah A. Rethinking learning: a review of social and emotional learning for education systems. New Delhi, India: Institute of Education for Peace and Sustainable Development, 2020. 292 p.
11. SEE LEARNING. URL: http://seelearning.emory.edu/uk (дата звернення: 05.03.2023).

References

1. Hrynevych, L. et al. (2021). *Analitychnyy ohlyad «Mozhlyvosti dlya realizatsiyi sotsial'no-emotsiynoho navchannya v ramkakh reformy «Nova ukrayinska shkola»* [Analytical review of «Possibilities for the implementation of socio-emotional education within the framework of the reform «New Ukrainian School»]. Shkilnyy svit. (in Ukrainian).
2. Elkina, O., Masalitina, O., & Furst, Ya. (Eds.). (2019). *Vybrani materialy mizhnarodnoyi prohramy z formuvannya myakykh navychok SEE-navchannya* [Selected materials of the international program on the formation of soft skills of SEE education]. Dim reklamy. (in Ukrainian).
3. Hrynevych, L. (2017). *Proiekt Zakonu Ukrainy «Pro osvitu»* [Draft Law of Ukraine On Education]. URL https://www.kmu.gov.ua/storage/app/sites/1/reforms/proekt-zu-pro-osvitu-1.pdf (in Ukrainian).
4. Goulman, D. (2018). *Emotsiinyi intelekt* [Emotional intelligence]. Vivat. (in Ukrainian).
5. Duzhyk, N. (2020). Sotsialno-emotsiine navchannia v systemi suchasnykh pedahohichnykh znan [Sotsialno-emotional navigation in the system of educational institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 2* (27), 186–192. (in Ukrainian).
6. Elkin, O. (2023). Sotsialno-emotsiine navchannia yak zatrebuvana praktyka formuvannia m’iakykh navychok uchnivstva: suchasni vyklyky ta dosvid Ukrainy [Socio-emotional learning as a demanded practice of forming soft skills of apprenticeship: current challenges and experience of Ukraine]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita, 1* (10), 42–56. (in Ukrainian).
7. NUS. MON Ukrainy [New Ukrainian school. Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola (in Ukrainian).
8. Sohodni rozpochynaietsia DoSEN. Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy [Today, the State Service of Education Quality of Ukraine starts]. URL: https://sqe.gov.ua/sogodni-rozpochinaietsya-dosen (in Ukrainian).

9. Shcho take SEEN – EdSamp Ukraine. EdSamp Ukraine – My obyednuyemo osvityan i dopomahayemo yim zrostaty [What is SEEN – EdSamp Ukraine – We unite educators and help them grow]. URL: https://www.edcamp.ua/seelukraine/shcho-take-seen (in Ukrainian).
10. Singh, N.Ch., & Duraiappah, A. (2020). *Rethinking learning: a review of social and emotional learning for education systems*. Institute of Education for Peace and Sustainable Development.
11. SEE LEARNING. URL: http://seelearning.emory.edu/uk.

Стаття надійшла до редакції 30.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 03.04.2024 р.

Hasanova Leila
PhD Student
Department of Social Pedagogy and Social Work
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

THE STATE OF RESEARCH ON THE PROBLEM OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING

Abstract. The article purpose: to study the issue of social-emotional learning as an effective practice of developing skills in the XXI century, as a key component for the formation of a healthy individual and society as a whole; to summarize the results of the implementation of the Ukrainian educational reform of the New Ukrainian School; to outline the prospects for the development of social-emotional learning in Ukraine. Research methods applied: theoretical, namely: analysis and synthesis of theoretical, scientific-methodological, psychological-pedagogical, and sociological sources for the understanding of main approaches to the development of 21st-century skills among pupils in general secondary education institutions, factors and conditions for the formation of socially active and responsible school graduates, the value of social-emotional training as a practice of soft skills forming. The article presents the results of a study conducted to analyze the state of research on the problem of social-emotional learning. In the context of the implementation of the New Ukrainian School educational reform, social-emotional learning acts as an effective implementation tool to ensure that children form a healthy lifestyle, establish social ties, expand spiritual principles, increase emotional literacy, and promote lifelong learning. Social and emotional learning is an integral part of global education, which helps children to be successful not only in school, but also in their future career and life in general. In the context of the implementation of the educational reform, social-emotional learning acts as an effective implementation tool for ensuring the formation of a healthy lifestyle, establishing social ties, expanding spiritual principles, increasing emotional literacy, and promotin lifelong learning.

Key words: social-emotional learning, education reform, emotional intelligence, New Ukrainian school, students.

УДК 378.147
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Hildebrant Kateryna
Candidate of Philological Sciences, PhD, Associate Professor
Department of Management, Marketing and International Logistics
Chernivtsi Institute of Trade and Economics of
State University of Trade and Economics, Chernivtsi, Ukraine
kgildebrant@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-5806-757X

COMMUNICATIVE GRAMMAR TEACHING WITHIN THE SCOPE OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES UNIVERSITY COURSE

Abstract. The article discusses the necessity to implement communicative approach to grammar teaching process within the scope of English for Specific Purposes university course at Ukrainian higher educational establishments. Since grammar is an important and indispensable part of language learning and it is impossible to make oneself understood or comprehend others without a correctly structured and grammatically accurate message, then grammar teaching methodology is of particular importance in the foreign language acquisition process and should be given special attention. In the sphere of ESP studying, the goal of which is the formation of students' professional target language communicative competence, students should be taught grammar from the perspective of how to use it to achieve a specific communicative goal. Thus, the grammatical competence acquisition of ESP students should be focused on how to use grammatical rules for communicative purposes to satisfy professional needs, rather than just memorizing or drilling them with subsequent written exercises in isolation from meaningful context. We discuss different approaches to grammar teaching, specify the communicative grammar teaching ideas and principles, reveal the ways of communicative approach to grammar teaching application within the scope of studying ESP by students majoring in Economics as well as analyze specific activities that facilitate teaching grammar communicatively in ESP classes. The communicative approach to grammar teaching integrates grammar principles into a communicative framework, supports attention to both form and function, favors a student-centered interactive teaching model and defines contextualization as its important requirement. We focus on individual tasks, pair work, and group work as the most efficient methods to teach grammar communicatively and specify sentence fillers, class research, substitution dialogue, pyramid discussion, and question games as some of the fruitful activities stimulating grammatical accuracy development through solving communicative tasks.

Key words: grammar teaching approaches, communicative language teaching, English for Specific Purposes, grammatical competence.

Introduction. The purpose of teaching English for Specific Purposes (ESP) at Ukrainian universities is centered around the formation of students' professional communicative competence, which is viewed as the foreign language communicative efficiency in terms of the ability to carry out a target language conversation in a professional setting. Thus, ESP learners should be able to express their thoughts and ideas as well as make themselves understood by using their current foreign language proficiency. They should be able to convey a message, that is accurate and context-relevant avoiding confusion that might be caused by faulty pronunciation, grammar, or vocabulary. In this respect, students' grammatical competence should be perceived as an integrated whole of the ultimate goal and should serve the needs of the communicative teaching approach in ESP studying.

The communicative approach to foreign language teaching advocates the idea that language should be learned via communication and through its use in practical situations. Nevertheless, many foreign language teachers continue teaching grammar in isolation from students' communicative needs, thus turning the process of grammatical competence acquisition into a mechanical scheme of rules memorization, and drills performance. The traditional approach to teaching grammar prevails in ESP classes as well and grammar rules explanation is followed by practicing correct structures and completing written exercises to reinforce them, which is often separated from the ESP context and the needs of communication for professional purposes.

However, if we perceive grammar as a dynamic means of meaning creation based on cognitive mechanisms, then it is an indispensable part of students' foreign language communicative competence acquisition and grammatical proficiency should be focused on solving true-to-life and realistic communicative tasks. Students should be taught grammar from the perspective of how to use it to achieve a specific communicative goal. This means that the grammatical competence acquisition of ESP students should be focused on how to use grammatical rules for communicative purposes to satisfy professional needs, rather than just memorizing or drilling them, which is a very relevant, however problematic issue nowadays.

Literature review. Communicative approach to grammar teaching is a relative newcomer compared to grammar-translation method and has its roots in the communicative language teaching (CLT) movement that emerged in the UK in the 60-70s of the 20th century, influenced by the works of N. Chomsky and S. Krashen. The approach was aimed at the formation and development of learners' communicative competence as a response to the perceived limitations of the traditional (grammar-translation and audio-lingual) foreign language teaching methods and approaches. While these approaches were often effective for developing a receptive (reading) knowledge of a language, they sometimes failed to provide students with the ability to use language communicatively in speaking and writing [11].

M. Canale and M. Swain described the term «communicative competence» as the ability to use a language that is studied in a specific social context and regarded it as a synthesis of knowledge of basic grammatical principles, knowledge of how language is used in social contexts to

perform communicative functions, and knowledge of how utterances and communicative functions can be combined according to the principles of discourse [1, p. 20]. J. C. Richards described communicative language teaching as a movement away from «grammatical competence to the knowledge and skills needed to use grammar and other aspects of language appropriately for different communicative purposes» [8, p. 3]. Thus, communicative competence does not mean an absence of grammar instruction, but rather that grammar instruction is incorporated into the learning process and is aimed to strengthen and fortify the ability to communicate effectively.

The notion of spoken grammar, which is the basis for the production of spoken language, was investigated by R. Carter and M. McCarthy. According to them, it is necessary to teach features of spoken grammar that (a) are markedly more frequent or differently distributed in speaking, (b) have been neglected or overlooked because of the emphasis on writing as the source of grammatical description, and (c) further illuminate face-to-face speaking and the conditions under which it unfolds [2, p. 6]. As to methods of teaching spoken grammar, R. Carter and M. McCarthy introduce an I-I-I paradigm (Illustration – Interaction – Induction). The first I, which stands for Illustration refers to the presentation of material aimed at raising awareness as to target features of a grammar notion and developing students' observation. Interaction refers to language usage in the process of communication, and Induction concerns conclusions that learners draw after the task performing stage [6, p. 216-217]. Later on, C. Ruhlemann suggests that description of grammar in spoken corpora should be better termed conversational grammar, since it is there that outstanding differences are brought to light [9, p. 386].

In the sphere of communicative grammar teaching, there is a lot of discussion and debate as to whether grammar should be taught implicitly through exposure to examples or through explicit instruction. D. Nunan, for example, states that inductive teaching is effective as «you present the learners with samples of language and, through a process of guided discovery, get them to work out the principle or rule for themselves» [5, p. 158]. M. Swan corroborates the deductive method and argues that while meaning-focused activities are important, explicit instruction and practice of grammar rules are also necessary for learners to develop target accuracy [8]. On the whole, different practitioners and scholars (L. Baiwen, V. Guseva, P. Ur, Z. Xueyun, et al.) agree that both methods have their advantages and disadvantages and the choice of deductive/ inductive strategy depends on the learners' abilities and skills, thus, should be chosen according to target group's preferences to facilitate the learning process.

Recent researches support teaching grammar communicatively, because this approach can help students develop their ability to use language in context and to communicate effectively, which are key goals of language learning. V. Guseva claims that grammar should be taught not for the sake of grammar form, but for its use in talking about this or that topic, thus stressing on communicative teaching of grammar [3]. O. D. Ostafiychuk stipulates the use of communicative tasks that allow students to apply their knowledge of grammar in real communication situations, and the inclusion of grammar in context as important elements of the communicative approach in English grammar teaching and learning [7, p. 100].

Despite the general understanding of the importance of teaching grammar communicatively, few investigations in the sphere of specific activities could guide the teachers to implement the approach, especially in the sphere of teaching/learning ESP. The main **purpose** of the article is to reveal the ways of communicative approach to grammar teaching application within the scope of studying ESP by students majoring in Economics as well as analyze specific activities that facilitate teaching grammar communicatively in ESP classes.

Methodology of the research. In the study process a number of general research methods have been used: theoretical analysis of scientific findings and investigations – to specify the notion of communicative grammar teaching and its main principles; systems analysis – to disclose different approaches to grammar teaching; descriptive analysis – to define communicative grammar activities applicable to ESP teaching and learning; comparative analysis – to evaluate activities under study as to their efficacy and productivity. Generalization and prognostic methods have been applied in formulation of conclusions.

Results. Grammar is an important and indispensable part of language learning, since it is impossible to make oneself understood or comprehend others without a correctly structured and grammatically accurate message. Through the entire history of foreign language teaching pedagogy, miscellaneous researchers understood the significance of the role that grammatical accuracy plays in language learning and have directed their endeavours, proposing theories and approaches, to facilitate the process of grammatical competence acquisition.

There have been several approaches to teaching English grammar. The most significant ones consist of the traditional and the functional approach. The traditional approach is a form-centered approach and concerns teaching grammar through practicing correct structures. It is closely connected with the deductive method of grammar rules presentation, as firstly the teacher explains a definite grammar phenomenon, and then offers the students different written exercises and drills to reinforce it and help them use the rule appropriately. In a word, this approach offers the students to follow the scheme «from general to specific» and is rather teacher-centered, as it is the teacher who is the source of knowledge, while the learners need to listen attentively and memorize the instructor's words.

Very often deductive grammar explanation that follows the scheme «from general to specific» is isolated from the context, from the theme under study and is separated from real communication. This is why this approach has been criticized by many scholars and practitioners, which led to the appearance of a functional approach.

In contrast to traditional grammar teaching, functional approach focuses on the language functions, thus making grammar a tool to perform them. This approach presupposes that students should learn grammar from the perspective of how to use it to perform a specific communicative task. Functional grammar teaching intertwines grammar and communication and praises the idea that grammar should be taught implicitly by inductive methods, that is following the scheme «from specific to general». Here students are offered examples of authentic discourse, which demonstrates a definite grammatical phenomenon and by answering specific questions have to arrive at the grammatical rule under focus. However innovative and stimulating students' discovery abilities, this approach has also been criticized for being too time-consuming in terms of preparation for the teacher as well as in terms of time necessary for students' rule detection process. Besides, it is more

applicable to learners with high proficiency levels, rather than at initial stages of language acquisition process, since the students need to have some basis for performing grammar structures analysis.

The communicative approach to grammar teaching is very closely connected with the functional approach and is based on the idea that language should be learned through communication and via its usage in real (or true-to-life) situations. This means that the study of grammar should focus on grammatical structures in meaningful contexts. This approach integrates grammar principles into a communicative framework, that is teachers should direct learners' attention to understanding grammar rules while retaining focus on the need to communicate. Thus, if grammar is a means of accurate communication, then students must be explained how to use it in everyday conversations, oral or written, to achieve communicative goals. An important principle here is contextualization. Through contextualization grammar becomes meaningful and supportive to students, as it becomes their tool to conduct interaction.

Communicative approach to grammar teaching supports attention to both form and function. In this sphere it integrates the traditional and functional approaches and corroborates the idea that students should be taught grammar rules in parallel with explanation how to apply them to achieve a communicative goal. Besides, the whole grammar teaching process should follow the interactive model and be student-centered. Instructors should actively engage their students into the learning process mainly with the help of group and/or pair work, thus stimulating the creation of a supportive and collaborative environment, which fosters communication and facilitates grammatical accuracy training.

An important element of communicative grammar teaching is also minimalization of errors correction while speaking. Since the goal of a communicative class is to actually make the students talk, then they should not be interrupted during speech delivery. The process of mistakes correction can be done afterwards, during the teacher's feedback stage. However, the feedback of the teacher should be prevailed by positive remarks in order to encourage the students and overcome their fear of speech production in class.

In the sphere of teaching and learning English for Specific Purposes some scholars talk about teaching grammar as a social function [4] within the scope of the communicative grammar teaching approach, which focuses on the development of students' ability to apply and comprehend a grammatical structure in miscellaneous social situations spontaneously and properly. Students practice the target language to reflect their own thoughts, experiences, views, etc., as these personal bonds serve to reinforce grammar patterns and structures more efficiently than utterances irrelevant to students' lives. These views come in accordance with the essence of ESP as a subject aimed at satisfying students' needs for communication in professional setting and support the ESP focus on those aspects of the target language which are relevant to students' professional field and are of interest to them.

Thus, the approach of teaching grammar as a social function is based on the development of students' communicative grammatical competence, which means incorporating grammar instruction into a communicative ESP class, offering students interactive activities and communicative tasks to practice grammar patterns. Students are pushed to produce their own ideas, experiences, opinions on professional topics by applying this or that grammatical structure. In this way, the grammatical competence is developed in a natural way through solving communicative assignments, which turns the process of foreign language learning into a motivating and beneficial procedure.

For example, to practice conditional sentences and express ideas as well as advocate one's point of view students studying Economics could be offered the following communicative *sentence filler*. For each situation they are asked to choose one option and support one's choice with an explanation. This activity helps to rehearse rules of II Conditional formation, revise target vocabulary as well as stimulate learners' creative thinking and imagination:

If I were a businessman, I would be a… wholesaler/ retailer… because…

If I had a company, it would be a …. sole proprietorship/ a partnership/ a corporation… because….

If I were a company owner, I would apply a… line/ line and staff/ matrix organization structure… because…

If I had my own enterprise, it would employ… 50/ 100/ 200 employees… because…

If I had a business, it would be a …. domestic / international/ multinational business…. because…

If I produced a product, it would be an … innovation/ adaptation... because…

If I were a Rolls-Royce producer, I would sell it to… millionaires/ teenagers/ general public… because…

If I chose to advertise my product, I would run an Internet / TV/ magazine/ newspaper advertising... because…

If I were a business tycoon, I would… run a charity project/ finance innovations/ support scientists… because…

An interesting type of pair/ group work is *class research*. This type of activity is not difficult to perform and is particularly effective to practice any grammatical rule (the use of tenses, degrees of adjectives, modal verbs, etc.), rehearse ESP vocabulary, as well as to activate learners' attention and to involve everyone into a guaranteed participation. The activity transforms the usual idea of a traditional class, where the educational process participants just sit and reproduce the teacher's words, and helps the students find out more about each other. Students majoring in Tourism/ Hospitality Business might make up questions about their group mates' native town/ village by putting the adjective in the necessary form:

1. *What's (famous) place to visit?*
2. *What's (interesting) thing to do?*
3. *What's (dangerous) area?*
4. *Where's (good) place to take a photo of the town/ village?*
5. *What's (easy) way to get around?*
6. *What's (exciting) local event?*
7. *What's (typical) thing to eat and drink?*
8. *What's (old) building?*
9. *What's (good) hotel there?*
10. *What's (popular) area to go out at night?*
11. *What's (beautiful) place there to go for an excursion?*
12. *What's (memorable) souvenir to buy?*

As a follow-up to this activity, students later report their findings to the whole group, thus rehearsing degrees of comparison of adjectives and providing their fellow-students with valuable tourist insights about native cities/ villages in the district. As the activity is student-centered, the

teacher here plays the role of a facilitator, rather than an instructor, strengthening students' communicative proficiency and simultaneously making them rehearse important grammar forms.

A good activity to make the students rehearse some difficult grammatical structure is *substitution*. The teacher writes a fairly long sentence on the board, and replaces any word with any other s/he can think of – so long as the original sentence retains grammatical accuracy. Then, a student changes another word, and then another, and so on, the only condition is to keep the sentence grammatically correct. While performing this task, the class is encouraged to be creative, and think of words that produce crazy – yet grammatically sound – sentences. For example:

24 tourists booked a flight to Paris last Friday.

24 crocodiles booked a flight to Paris last Friday.

24 crocodiles missed a flight to Paris last Friday.

24 crocodiles missed a ride to Paris last Friday.

This is a fun activity most students get effortlessly involved into.

A variation of this activity might be presented in a form of a dialogue and be called *substitution dialogue.* The students are provided with an example of a discourse and are asked to substitute some parts of their dialogues to produce new, but very similar ones. As an example of this assignment, students, majoring in Marketing, could be given the following *substitution dialogue* to practice describing world famous adverts in a conversational manner, drill superlative degree of adjectives formation as well as Present Continuous structures. In this activity students make up a dialogue as in the model, substituting pre-defined sections by new options, provided as prompts:

Model:

*– Have you seen **the latest commercial** for **Kodak camera** on **TV**?*

*– No, unfortunately not. Why are you asking? Was there something **extraordinary** about it?*

*– Oh yes! This **Kodak commercial** is presenting **Rihanna and the all new m590 camera from Kodak**.*

– I'll try to find it on the Internet!

Use the following prompts:

1. Late/ commercial / Kodak camera/ on TV/ extraordinary/ Kodak commercial/ Rihanna and the all new m590 camera from Kodak.

2. Big / advertisement / Nescafe / on a building in Venezuela's capital/ unusual/ Nescafe advertisement / a Nescafe branded cup and must be among the largest hot-air balloons in the world.

3. Cool / advertisement / Nike/ in the latest newspaper/ strange / Nike advert/ a huge ball bombarding a rather old building.

4. Funny / print ad / Fitness Company / in a Sports Magazine / unexpected / Fitness Company Advertisement / shopping bags with weights given to customers when purchasing at the Fitness Company fitness centers.

5. Smart / print advert / Panasonic 3d TV / on a billboard / amazing / Panasonic advert / an unrealistic dinosaur jumping out of a very realistic picture on TV

To practice the use of modal verbs, Marketing students could express their opinions on a number of problematic topics, introduced by the teacher, *discussing them in pairs or groups.* They might use a pre-taught model, if they would like to. An important condition here is for the teacher to stress that the students are expected to use modals whenever possible:

Task: discuss the following in pairs (groups):

- *Say what you believe a successful advertisement should do, justify your choice. (…attract the reader's attention; address the advertiser's needs; change benefits into features; justify its claims; tell the reader how to respond; be in flyers only; use an effective advertising technique; be in December or November)*
- *Do you think there should be laws regulating advertisements?*
- *Do you think adverts directed at children should be more tightly regulated than adverts directed at adults?*
- *What would the world be like without advertisements?*

Use the model: *«To my mind (I totally agree with the statement that…, I would say that…, In my view…, I feel that…, I strongly believe that…, I disagree with the statement that…, It's true that…) an advertisement should… because …»*

A similar activity to practice modals *(can/ could, may/ might, must, should),* or any other grammatical structure, is a *pyramid discussion,* which begins with a think-pair-share and then turns into a class discussion. The students first undertake a speaking task in pairs or small groups where they have to agree on certain items. Then they join another group and have to reach an agreement again. Such organization gives students time to practice speaking in smaller groups before facing the whole class. As a less controlled fluency activity, it can help the learners to practice a broad range of language that they have both been formally taught in the classroom or acquired from elsewhere. Pyramid discussions help students to build up confidence by rehearsing and repeating arguments that they have already used on others. Though learners are involved in one discussion, the idea behind a pyramid is that they should come to an agreement when they reach the top of the pyramid. It is important to stress during the instruction phase, that a significant element of the task is the use of modals (or any other grammatical topic), thus the more modal verbs students can insert into their discussion and apply correctly – the better.

Task: Express your opinion on the following statements:

Advertisers:

– Introduce a wide range of consumer goods to you, thus giving you greater choice;

– Create false needs;

– Keep you informed of the latest products available;

– Manipulate social values and attitudes;

– Stimulate materialism and greed.

e.g. We think that advertisers might create false needs by advertising their goods to customers and trying to sell their products, however consumers should be reasonable in their choice and must decide for themselves whether this or that product is necessary and beneficial to them or not.

A great warm up for getting students to practice asking questions is *the Question Game*. Students sit in a circle or around a table. One student starts by saying the name of another student and asking that student a question. The student that was asked the question does not respond to the question. Instead, he or she says the name of another student and asks that person a question. If a student cannot generate a question within 5 seconds, he or she is out and the rest of the students continue. To make this more challenging for upper intermediate or advanced groups, one can make students only ask a certain type of questions (*Have you ever* questions, second conditional questions, indirect questions, etc.).

Conclusions. On the basis of the stated above one might conclude that communicative grammar teaching aims at the development of communicative skills through the study of grammar among other important constitutive parts of the language acquisition process and focuses on how to use grammatical rules in a communicative situation, rather than just memorizing or drilling grammar structures in isolation from the meaningful context. Thus, communicative approach to grammar teaching views grammar as a linguistic structure, which allows students to give form to their thoughts, ideas, intentions and views and has to be practiced in true-to-life situations, like conversations, discussion, presentation, etc. In the sphere of ESP studying, communicative grammar teaching can be perceived as teaching grammar as a social function with a main focus on the development of students' ability to apply and comprehend a grammatical structure in miscellaneous social situations of their professional field properly and accurately. This means incorporating grammar instruction into a communicative ESP class, offering students interactive activities and communicative tasks to practice grammar patterns. Students are pushed to produce their own ideas, experiences, opinions on professional topics by applying this or that grammatical structure. In this way, the grammatical competence is developed in a natural way through solving communicative assignments, which turns the process of foreign language learning into a motivating and beneficial procedure. We provided examples of communicative grammar teaching within the scope of ESP studying of students with economic majors. Some efficient activities have been described and analyzed; however, we admit that the present study has definite limitations. Further research will be needed to analyze the characteristics and features of an array of grammatic activities as well as communicative tasks that did not fit into the scope of this article.

Список використаної літератури

1. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. 1980. № 1 (1). P.1−47.
2. Carter R., McCarthy M. Spoken grammar: where are we and where are we going? Applied Linguistics. 2015. P.1−21. URL: http://www.drronmartinez.com/uploads/4/4/8/2/44820161/spoken_grammar_applied_linguistics-2015-carter-applin-amu080.pdf
3. Guseva V. Teaching grammar communicatively. University of Education, Karlsruhe, Germany 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/377841794_Teaching_grammar_communicatively
4. Karabutova E. A., Akinshina I. B., Prokopenko J. A., Kobzareva L. A. Communicative grammar teaching within a university course of foreign language. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/287814002_Communicative_Grammar_Teaching_Within_a_University_Course_of_Foreign_Language
5. Nunan D. Practical English language teaching. Singapore: McGraw-Hill, 2003. 353 p.
6. McCarthy M., Carter R. Spoken grammar: What is it and how can we teach it? ELT Journal. 1995. № 49 (3). P.207−218.
7. Ostafiychuk O. D. Teaching Grammar Communicatively. Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти. 2023. Вип.58, Т.2. С.97−101.
8. Richards J. C. Communicative language teaching today. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 47 p.
9. Ruhlemann C. Coming to terms with conversational grammar. International Journal of Corpus Linguistics. 2006. № 11 (4). P.385−409.
10. Swan M. Some things that matter in grammar teaching and some things that don't. British Council, 2012. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/news-and-events/seminars/michael-swan-some-things-matter-grammar-teaching-and-some-things-dont
11. Teaching Grammar for Communicative Competence. AE Teacher's Corner. URL: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/teaching_grammar_for_communicative_competence_1.pdf

References

1.Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1* (1), 1−47.
2.Carter, R., & McCarthy, M. (2015). Spoken grammar: where are we and where are we going? *Applied Linguistics*, 1–21. URL: http://www.drronmartinez.com/uploads/4/4/8/2/44820161/spoken_grammar_applied_linguistics-2015-carter-applin-amu080.pdf
3.Guseva, V. (2024). *Teaching grammar communicatively*. University of Education, Karlsruhe, Germany. URL https://www.researchgate.net/publication/377841794_Teaching_grammar_communicatively
4.Karabutova, E. A., Akinshina, I. B., Prokopenko, J. A., & Kobzareva, L. A. (2015). *Communicative grammar teaching within a university course of foreign language*. URL: https://www.researchgate.net/publication/287814002_Communicative_Grammar_Teaching_Within_a_University_Course_of_Foreign_Language
5.Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill.
6.McCarthy, M., & Carter, R. (1995). Spoken grammar: What is it and how can we teach it? *ELT Journal, 49* (3), 207−218.
7.Ostafiychuk, O. D. (2023). Teaching Grammar Communicatively. *Innovatsiina pedahohika. Teoriia i metodyka profesiinoi osvity*, *58* (2), 97−101.
8.Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
9.Ruhlemann, C. (2006). Coming to terms with conversational grammar. *International Journal of Corpus Linguistics, 11* (4), 385–409.
10. Swan, M. (2012). Some things that matter in grammar teaching and some things that don't. British Council. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/news-and-events/seminars/michael-swan-some-things-matter-grammar-teaching-and-some-things-dont
11. Teaching Grammar for Communicative Competence. AE Teacher's Corner. URL: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/teaching_grammar_for_communicative_competence_1.pdf

Стаття надійшла до редакції 26.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 31.03.2024 р.

Гільдебрант Катерина Йосипівна
кандидат філологічних наук, доцент
кафедра менеджменту, маркетингу та міжнародної логістики
Чернівецький торговельно-економічний інститут ДТЕУ, м.Чернівці, Україна

КОМУНІКАТИВНЕ ВИКЛАДАННЯ ГРАМАТИКИ В РАМКАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО КУРСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Анотація. Обговорюється необхідність застосування комунікативного підходу до процесу навчання граматики в рамках курсу англійської мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах України. Оскільки граматика є важливою та невід'ємною частиною вивчення мови, і неможливо передати зміст чи зрозуміти інших без правильно структурованого та граматично точного повідомлення, методиці викладання граматики слід відводити особливе значення в процесі оволодіння іноземною мовою, і приділяти їй особливу увагу. У сфері вивчення англійської мови за професійним спрямуванням (АМПС), метою якої є формування у студентів професійної комунікативної компетенції, вивчення граматики слід підпорядковувати розумінню як використовувати граматичні правила та структури для досягнення певної комунікативної мети. Таким чином, набуття граматичної компетенції студентів АМПС має бути зосереджено на тому, як використовувати граматичні правила в комунікативних цілях для задоволення професійних потреб, а не просто на запам'ятовуванні чи тренуванні їх за допомогою подальших письмових вправ відокремлених від змістовного контексту. Розглядаються різні підходи до викладання граматики, уточнюються поняття та принципи комунікативного навчання граматичній грамотності, розкриваються шляхи застосування комунікативного підходу до навчання граматики в рамках вивчення англійської мови за професійним спрямуванням студентами економічних спеціальностей, а також аналізуються спеціальні види діяльності, які сприяють комунікативному викладанню граматики на заняттях з АМПС. Дослідження показує, що комунікативний підхід до викладання граматики інтегрує граматичні принципи у комунікативні рамки, підтримує увагу як до мовної форми, так і до функції, надає перевагу студентоцентричній інтерактивній моделі навчання і визначає контекстуалізацію як свою важливу вимогу. Автор статті зосереджується на індивідуальних завданнях, роботі в парах та груповій роботі як найефективніших методах комунікативного навчання граматиці та визначає незаповнені речення, класове дослідження, замінний діалог, пірамідальне обговорення, ігри із запитаннями як деякі з плідних видів діяльності, що стимулюють розвиток граматичної компетенції через вирішення комунікативних завдань.

Ключові слова: підходи до навчання граматики, комунікативний підхід до вивчення мови, англійська мова за професійним спрямуванням, граматична компетенція.

УДК 378:456:56/87
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Holovatska Yuliia
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Theory and Practice of Translation
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine
yulyapashkovska@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-7740-9432

ANALYSIS OF THE OUTCOMES OF IMPLEMENTING THE EXPERIMENTAL SYSTEM FOR FUTURE TRANSLATORS' PROFESSIONAL TRAINING BASED ON LOCALIZATION

Abstract. The ongoing evolution of the higher linguistic education system is primarily focused on addressing the demands of society and the government for competent translators. This necessitates corresponding modifications in the professional training, development, and personal growth of future translation personnel, with the ultimate goal of fostering their preparedness for localization. The paper aims to provide a comprehensive overview of the outcomes obtained from implementing an experimental system for teaching prospective translators in localization, as well as their subsequent analysis. Clear algorithmization is necessary for any experimental activity, including the professional training of prospective translators for localization. A linear pedagogical experiment was conducted to implement and experimentally verify the author's pedagogical system. The experiment was designed in a series of consecutive steps. To test the hypothesis proposed in the study, it was deemed necessary to approve the structural and functional model of the experimental system. This approval was intended to establish a program of experimental work that aims to create the required pedagogical conditions in both academic and extracurricular classes. The ultimate goal is to enable students to develop themselves as individuals, both personally and professionally. The effectiveness of the presented results was demonstrated through the use of theoretical analysis of scientific literature on the research problem. This analysis facilitated the selection and comprehension of didactic material. Additionally, a critical and analytical examination of concepts, theories, and methods was conducted to identify potential solutions for the problem under investigation. Furthermore, mathematical statistics methods were employed to quantitatively calculate the obtained data. The author's methodology of incorporating various experimental new designs into the professional training of future translators for localization is deemed effective, as evidenced by the generalized results of the preparedness of future translators for localization.

Key words: localization, future translators, professional training, experimental pedagogical system, results analysis, effectiveness.

Introduction. The emergence of translation theory as an independent scientific field has occurred in recent times, and the swift advancement of contemporary society necessitates a prompt reaction from any scientific endeavor. Considering this, it is necessary to update the professional training of upcoming translators to incorporate advancements such as localization, which facilitate the automation of the translation process. This will enable them to use computer translation tools and operate in the digital technology era. Simultaneously, it is insufficient to merely convert the text into another language using a computer. Customers of translation services demand not only the implementation of stringent quality standards for the translation but also the precision of the final document in terms of its adherence to the original's appearance. The objective of updating the higher linguistic education system is to ensure that qualified translators meet the needs of society and the state. This involves making appropriate changes to the professional training, development, and self-development of future translation staff to prepare them for localization.

Analysis of recent research and publications. Modern researchers draw attention to the need for purposeful training of future linguists-translators for localization, emphasizing that this phenomenon of the language industry is caused by the trends of informatization, digitalization, and internationalization of human civilization. However, no targeted research has been found in the direction of studying the peculiarities of the formation of readiness of future translators for localization. At the same time, we find information about the sociocultural determinants of the formation of the philologist's personality from the point of view of the linguistic didactic aspect [2]; features of the formation of information competence of future translators in the aspect of preparation for the implementation of processes of localization of software products [3; 4]; means and experience of distance learning of future translators [11]; Moodle as a means of remote training of future translators of listening in English [10]; current ideas on creativity in translation [5; 7]; Unique aspects of developing information competency among future traders in preparing for the implementation of localization processes for software products; The educational potential of digital technologies in the vocational training system for specialists with philological profiles [8; 9]; peculiarities of training future translators in conditions of digitization, which is a guarantee of effective localization of texts; update of methodical and methodological principles of professional training of future translators, in particular, for localization [1; 12] in the conditions of digitalization of higher linguistic education [4; 6] in Ukraine. Furthermore, the absence of empirical studies is evident in this particular domain. Hence, the objective of the article is to provide a comprehensive overview of the outcomes obtained from the implementation of the experimental system for training prospective translators for localization, together with their subsequent analysis.

Methods of research: theoretical analysis of scientific literature on the problem of research for the selection and understanding of didactic material; critical and analytical analysis of concepts, theories, and methods, to identify ways of solving the problem being studied; methods of mathematical statistics – for quantitative calculation of the data obtained.

Results and Discussion. The development of a

proficient expert in the domain of localization necessitates a holistic approach to professional education, encompassing a profound understanding of language, culture, and the intricate technical aspects of translation. The use of algorithmic steps in the learning process facilitates the establishment of an environment conducive to the cultivation of relevant competencies and skills that align with the requirements of professional engagement within the domain of localization.

Clear algorithmization is necessary for any experimental activity, including the professional training of prospective translators for localization. A linear pedagogical experiment was conducted to implement and experimentally verify the author's pedagogical system. The experiment was designed in a series of consecutive steps. Given this rationale, the examination of the professional development of prospective translators in the field of localization principles was conducted through a series of four interconnected and interdependent stages of experimental engagement: theoretical-procedural (2018-2019), diagnostic-consultative (2019-2020), formulating-methodical (2020-2023), and analytical-resultative (2023). This article focuses on presenting the findings of the experiment, hence the methodological aspects aren't elaborated upon.

To implement the author's system, an observational pedagogical review was conducted. This review allowed for the determination of the level of preparedness of future translators' components for localization. Students were assessed at the start of the experimental pedagogical system's introduction. In this particular timeframe, the examination of students who were selected as participants in the experiment was segregated into two distinct groups: the control group (hereinafter – CG) and the experimental group (hereinafter – EG). The conclusions of the study encompassed students who commenced a further year of study in the year 2020.

The primary aim of the experiment was to ascertain the base degree of readiness exhibited by prospective translators in the context of localization. Before commencing this significant study, a thorough analysis was conducted on the educational programs designed to train future translators. The practical experience of higher educational establishments in organizing formal, informal, and informal education for future translators was examined, along with an analysis of the curriculum plans for the specialty 035 «Philology» within the translation educational program. This facilitated the selection of academic fields, the subject matter of which served as a foundation for the dissemination of empirical understanding of the phenomenon under research. Furthermore, the author incorporated the specialized course titled «Basics of Localization» into the educational curriculum of universities that were selected as participants in the experiment. The findings of the investigation are displayed in Table 1. The use of the chosen diagnostic materials to assess the proficiency of prospective translators in localization, a form of translation activity, was also employed during the analytical and outcomes stage of the research. The final evaluation, which ensured the reliability and measurability of the collected data, played a crucial role in establishing impartiality in assessing the efficacy of the suggested educational system as an innovative design for training future translators.

Table 1

Overall results of the observational (inbound) assessment of the preparedness of future translators for localization

Levels	Groups	Results of entry-level readiness of future translators for localization							
		Components of readiness of future translators for localization							
		Value-motivational		Cognitive-communicative		Activity-technological		Personal	
		number	%	number	%	number	%	number	%
High	CG (151)	12	7,95	11	7,28	10	6,62	11	7,28
	EG (150)	11	7,33	10	6,67	11	7,33	11	7,33
Sufficient	CG (151)	25	16,56	24	15,89	25	16,56	23	15,23
	EG (150)	25	16,67	23	15,33	26	17,33	24	16,00
Satisfied	CG (151)	81	53,64	82	54,30	79	52,32	81	53,64
	EG (150)	80	53,33	82	54,67	77	51,33	80	53,33
Low	CG (151)	33	21,85	34	22,52	37	24,50	36	23,84
	EG (150)	34	22,67	35	23,33	36	24,00	35	23,33

The formulating-methodical stage of the study of the professional training of future translators based on localization aimed to integrate the author's pedagogical system directly into the existing educational process, without asserting any infringement against it. In contrast, the experimental modifications solely served to enhance, modernize, and improve the pedagogical approach used for the teaching of students majoring in 035 «Philology» within the educational curriculum of «Translation».

Throughout the formulating-methodical stage, the students in the experimental groups engaged in the study of various subjects, including «Didactics of Translation», «Translation Practice», «Practical English Course», and «Basics of Localization». This was carried out by the author's pedagogical approach to preparing future translators for localization. In light of the study's hypothesis, it was deemed prudent to endorse the structural and functional model of the experimental system to formulate an experimental program. The primary objective of this program is to establish the requisite pedagogical conditions within the selected academic subjects and during extracurricular periods, to foster the student's personal and professional growth.

The analytical-resultative stage of the study was aimed at summarising the results of the experimental work, namely: organisation of the final pedagogical session to establish the level of preparedness of future translators for localization after the completion of experimental training; processing and analysis of the obtained experimental data; comparison of qualitative and quantitative data on the state

of formation of students' readiness for localization, received in the control and experimental groups; presentation of the data in the form of tables, graphs and diagrams, the study of which attests to the sequence and effectiveness of experimental actions in terms of improving the preparation of prospective translators for localization; systematisation of data; generalization and interpretation of the material of the established scientific information, the reasons for researchers to develop the scientific methodologies and their responsibilities for the development of the local research methodology.

To establish the success and efficacy of the author's experimental pedagogical system in enhancing the training of future translators for localization, a comparative analysis was conducted on the indicators of the development of the four components and the overall readiness of the future translators for localization.

The data presented in Table 2 illustrates the comprehensive dynamic of the readiness of prospective translators for localization, as well as the control and experimental groups, after the implementation of the author's experimental system.

Table 2

Generalized dynamics of the results of the preparedness of future translators for localization based on three criteria

Levels	Groups	Results							
		Components of readiness of future translators for localization							
		Value-motivational		Cognitive-communicative		Activity-technological		Personal	
		number	%	number	%	number	%	number	%
High	CG (151)	23	15,23	22	14,57	22	14,57	23	15,23
	EG (150)	35	23,33	39	26,00	40	26,67	38	25,33
Sufficient	CG (151)	30	19,87	38	25,17	38	25,17	38	25,17
	EG (150)	56	37,33	55	36,67	56	37,33	59	39,33
Satisfied	CG (151)	96	63,58	90	59,60	89	58,94	89	58,94
	EG (150)	59	39,33	56	37,33	54	36,00	53	35,33
Low	CG (151)	2	1,32	1	0,66	2	1,32	1	0,66
	EG (150)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Summarizing the data in Table 2 leads to the conclusion that more positive dynamics of the formation of all components of the readiness of future translators for localization are observed in experimental groups (EG), because:

23 (15.23%) students of the control groups (hereinafter referred to as CG) and 35 (23.33%) students of EG have a high level of formation of the value-motivational component of the readiness of future translators for localization, which is 8.01% more than in CG; at a sufficient level it is observed in 30 (19.87%) students of CG and 56 (37.33%) of EG, which is 17.46% more than in CG; at a satisfactory level – 96 (63.58%) CG and 59 (39.33%) EG students, which is 24.25% less than CG participants; at a low level – 2 (1.32%) CG students, while a low level of formation of the value-motivational component was not found in EG;

the formation of the cognitive-communicative component of readiness of future translators for localization at a high level is characteristic of 22 (14.57%) CG students and 39 (26.0%) EG students, which is 11.43% more than in CG; at a sufficient level, it is observed in 38 (25.17%) students of CG and 55 (36.67%) EG, which is 11.5% more than in CG; at a satisfactory level – 90 (59.60%) CG passers and 56 (37.33%) EG students, which is 22.27% less than CG participants; at a low level – 1 (0.66%) in CG students, while in EG no low level of formation of the cognitive-communicative component has been found;

22 (14.57%) CG students and 40 (26.67%) EG students have developed the *activity-technological component* of readiness of future translators for localization at a high level, which is 12.10% more than in CG; at a sufficient level, it is observed in 38 (25.17%) students of CG and 56 (37.33%) EG, which is 12.16% more than in CG; at a satisfactory level – 89 (58.94%) CG students and 54 (36.00%) EG students, which is 22.94% less than CG participants; at a low level – 2 (1.32%) among students of CG, while in EG no low level of formation of the activity-technological component has been found;

the formation of the personal component of readiness of future translators for localization at a high level was established in 23 (15.23%) CG students and 38 (25.33%) EG students, which is 10.10% more than in CG; at a sufficient level, it was monitored in 38 (25.17%) CG students and 59 (39.33%) EG students, which is 14.16% more than in CG; at a satisfactory level – 89 (58.94%) CG students and 53 (35.33%) EG students, which is 23.61% less than CG participants; at a low level – 1 (0.66%) in CG students, while in EG no low level of formation of the personal component has been found;

To ascertain the accuracy of the acquired outcomes, we employed the mathematical-statistical method known as the Kolmohorov-Smirnov λ criteria. The purpose of this is to compare two distributions: an observed distribution of a characteristic with a theoretical distribution that is uniform or normal, or a comparison between two observed distributions. The criterion enables the identification of places where the collective differences between two distributions reach their maximum value, hence facilitating accurate estimation of these differences. According to the results of calculations λ eg=0.027<1.36 (λ cg(0.05)=1.36). The obtained empirical value of the criterion turned out to be less than the critical value, i.e. according to the statistical hypotheses formulated above, the main statistical hypothesis about the unreliability of the differences between the two groups of examined persons is correct (the two empirical distributions do not differ).

Conclusions. The generalized results of the formation of the readiness of future translators for localization highlight the effectiveness of the author's method of introducing all the proposed experimental innovation structures in the process of professional training of future translators for

localization. This is reflected in the dynamics of the formation of the studied phenomenon in students of CG and EG and at the beginning and the end of the experiment. Thus, the high level of readiness among CG students increased from 7.28% (11) students to 15.23% (23) applicants, while in EG – from 7.33% (11) of future translators to 25.33% (38) students, which is 10.01% more than in CG. The sufficient level of readiness in CG increased from 15.89% (24) of future translators to 23.84% (36) of students, and in EG – from 16.67% (25) of students to 38.00% (57) of students, which by 21.33% more than CG. The satisfactory level of readiness of CG students increased from 53.64% (81) of students to 60.26% (91) of them, while in EG it decreased (by 16.00%) from 53.33% (80) of future translators to 37.33% (56) of students. The low level of readiness decreased in CG from 23.18% (35) of future translators to 1.32% (2) of students, and in EG – from 23.33% (35) to 0. Further research is related to the methodological implementation of the author's experimental pedagogical system for training future translators for localization.

Список використаної літератури

1. Андрущенко Н. О. Використання інтерактивних методів навчання у закладах вищої освіти. Інтерактивний освітній простір ЗВО: матеріали міжвузівського науково-практичного вебінару (м.Вінниця, 23 березня 2018 р.). Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2018. С.7–10.
2. Антоненко О.В. Професійна підготовка вчителів іноземних мов в контексті модернізації вищої освіти в Чеській республіці. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. 2015. Вип.43 (47). С.70–76.
3. Безлюдна В.В. Зміна характеру професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті вимог Болонського процесу. Молодь і ринок: щомісячний наук. 2017. № 4 (147). С.103–108.
4. Гомонюк О.М. Особистісний аспект діяльності майбутнього педагога – спосіб його саморозвитку та самореалізації. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. Серія педагогічні науки. 2016. №4 (6). С.66–74.
5. Добіжа Н.В. Роль самовизначення у формуванні індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя іноземної мови в процесі педагогічної практики. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. 2011. №5/6. С.244–254.
6. Іжко Є.С. Формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2017. 256 с.
7. Іць С.В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2014. 22 с.
8. Калінін В.О. Технології формування професійної соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови: навч.-метод. посіб. Житомир: Полісся, 2008. 104 с.
9. Кільченко А. В., Шимон О. М. Онлайн сервіси з відкритим доступом як засоби пошуку наукових джерел. Цифрова компетентність вчителя нової української школи: 2023 (Пошук рішень у період війни): зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару (м.Київ, 25 травня, 2023 р.). Київ: ІЦО НАПН України, 2023. С.88–92.
10. Костікова І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2009. 469 с.
11. Мазайкіна І.О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій навчання іноземних мов у професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2018. 23 с.
12. Малихін О.В., Гриценко І.С. Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності студентів філологічних спеціальностей: монографія. Київ: НУБіП України, 2016. 489 с.

References

1. Andrushchenko, N.O. (2018). Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [Use of interactive teaching methods in institutions of higher education]. *Interaktyvnyi osvitnii prostir ZVO – Proceedings od international scientific vebinar* (pp.7–10). VTEI KNTEU. (in Ukrainian).
2. Antonenko, O.V. (2015). Profesiina pidhotovka vchyteliv inozemnykh mov v konteksti modernizatsii vyshchoi osvity v Cheskii respublitsi [Professional training of foreign language teachers in the context of modernization of higher education in the Czech Republic]. *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity, 43* (47), 70–76. (in Ukrainian).
3. Bezliudna, V.V. (2017). Zmina kharakteru profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u konteksti vymoh Bolonskoho protsesu [Changing the nature of professional training of future foreign language teachers in the context of the requirements of the Bologna process]. *Molod i rynok: shchomisiachnyi nauk, 4* (147), 103–108. (in Ukrainian).
4. Homoniuk, O.M. (2016). Osobystisnyi aspekt diialnosti maibutnoho pedahoha – sposib yoho samorozvytku ta samorealizatsii [The personal aspect of the activity of the future teacher – a way of his self-development and self-realization]. *Zbirnyk nauk.prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy im.B.Khmelnytskoho. Seriia pedahohichni nauky, 4* (6), 66–74. (in Ukrainian).
5. Dobizha, N.V. (2011). Rol samovyznachennia u formuvanni indyvidualnoho styliu pedahohichnoho spilkuvannia maibutnoho vchytelia inozemnoi movy v protsesi pedahohichnoi praktyky [The role of self-determination in the formation of the individual style of pedagogical communication of a future foreign language teacher in the process of pedagogical practice]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im.K.D.Ushynskoho, 5/6,* 244–254. (in Ukrainian).
6. Izhko, Ye. (2017). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh filolohiv do zastosuvannia avtonomnoho navchannia u profesiinii diialnosti* [Formation of readiness of future philologists to use autonomous learning in professional activity]. Unpublished Candidate dissertation. Zaporizhzhia, Klasychnyi pryvatnyi universytet. (in Ukrainian).
7. Its, S.V. (2014). *Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy mediaosvity* [Pedagogical conditions for the formation of professional competence of a future foreign language teacher by means of media education]. Extended thesis of Candidate dissertation. Zhytomyr. (in Ukrainian).
8. Kalinin, V.O. (2008). *Tekhnolohii formuvannia profesiinoi sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnoho vchytelia inozemnoi movy* [Technologies of formation of professional sociocultural competence of the future foreign language teacher]. Polissia. (in Ukrainian).
9. Kilchenko, A.V., & Shymon, O.M. (2023). Onlain servisy z vidkrytym dostupom yak zasoby poshuku naukovykh dzherel [Online services with open access as means of finding scientific sources]. *Tsyfrova kompetentnist vchytelia novoi ukrainskoi shkoly: 2023 (poshuk rishen u period viiny) – Proceedings of All-Ukrainian scientific seminar* (pp.88–93). ITsO NAPN Ukrainy. (in Ukrainian).
10. Kostikova, I. (2009). *Teoretyko-metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii* [Theoretical and methodological principles of professional training of future teachers of

foreign languages by means of information and communication technologies]. Unpublished Doctoral dissertation. Kharkiv. (in Ukrainian).
11. Mazaikina, I.O. (2018). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do zastosuvannia osobystisno oriientovanykh pedahohichnykh tekhnolohii navchannia inozemnykh mov u profesiinii diialnosti* [Formation of the readiness of future teachers to use personally oriented pedagogical technologies of teaching foreign languages in professional activity]. Extended abstract of Candidate dissertation. Vinnytsia. (in Ukrainian).
12. Malykhin, O.V., & Hrytsenko, I.S. (2016). *Teoretychni osnovy realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v orhanizatsii samostiinoi osvitnoi diialnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei* [Theoretical foundations of the implementation of the competence approach in the organization of independent educational activities of students of philology majors]. NUBiP Ukrainy. (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції 18.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 22.03.2024 р.

Головацька Юлія Богданівна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри теорії і практики перекладу
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, Україна

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО ЛОКАЛІЗАЦІЇ

Анотація. Процеси подальшого оновлення системи вищої лінгвістичної освіти об'єктивно спрямовані насамперед на забезпечення потреб суспільства й держави у кваліфікованих перекладачах, що передбачає відповідні зміни в професійній підготовці, розвитку та саморозвитку особистості майбутніх перекладацьких кадрів у напрямі формування готовності до локалізації. Метою статті є загальна характеристика результатів реалізації експериментальної системи професійної підготовки майбутніх перекладачів до локалізації та їх аналіз. З метою доведення ефективності презентованих результатів використовували теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження для відбору й осмислення дидактичного матеріалу; критично-аналітичний аналіз концепцій, теорій та методик, з метою виявлення шляхів розв'язання досліджуваної проблеми; методи математичної статистики – для кількісного підрахунку отриманих даних. З метою доведення результативності та ефективності впливу авторської експериментальної педагогічної системи на процес підготовки майбутніх перекладачів на засадах локалізації порівнювали показники сформованості чотирьох компонентів й загалом готовності майбутніх перекладацьких кадрів до локалізації. Узагальнені результати сформованості готовності майбутніх перекладачів до локалізації увиразнюють результативність авторської методики впровадження усіх запропонованих експериментальних інноваційних конструктів у процес професійної підготовки майбутніх перекладачів до локалізації. Це відображується в динаміці сформованості досліджуваного феномену в студентів КГ та ЕГ та початку й наприкінці експерименту. Так, високий рівень готовності в студентів КГ зріс з 7,28% (11) студентів до 15,23% (23) здобувачів, тоді як в ЕГ – з 7,33% (11) майбутніх перекладачів до 25,33% (38) студентів, що на 10.01% більше ніж в КГ. Достатній рівень готовності в КГ зріс з 15,89% (24) майбутніх перекладачів до 23,84% (36) студентів, а в ЕГ – від 16,67% (25) студентів до 38,00% (57) студентів, що на 21,33% більше ніж в КГ. Задовільний рівень готовності в студентів КГ зріс від 53,64% (81) студентів, до 60,26% (91) здобувачів, своєю чергою в ЕГ знизився (на 16,00%) від 53,33% (80) МП до 37,33% (56) студентів. Низький рівень готовності знизився в КГ від 23,18% (35) майбутніх перекладачів до 1,32% (2) студентів, а в ЕГ – від 23,33% (35) до 0.

Ключові слова: локалізація, майбутні перекладачі, професійна підготовка, експериментальна педагогічна система, аналіз результатів, ефективність.

УДК 364-787.2-053.9
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Джуган Руслана Іванівна
кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
ruslana.sopko@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/ 0000-0002-5999-7752

Новосад Крістіна Ярославівна
кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
kristina.novosad@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/ 0000-0003-3335-6532

Гірняк Яна Василівна
студентка 4 курсу спеціальності 231 «Соціальна робота»
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
hirniak.yana@student.uzhnu.edu.ua

НАРАТИВНЕ ІНТЕРВ'Ю, ЯК МЕТОД ОЦІНЮВАННЯ ПОТРЕБ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Анотація. Метою статті є характеристика наративного інтерв'ю, як методу оцінювання потреб людей похилого віку. Для досягнення поставленої мети нами використано наступні загально наукові методи дослідження: узагальнення використано для визначення сутнісних ознак цього методу, аналіз, який полягає у поєднанні, відтворенні зв'язків окремих елементів, сторін, компонентів складного явища і тим самим у осягненні цілого в його єдності його компонентів. Актуальність статті обумовлена процесом прогресивного старіння населення, тому вимагає від суспільства пошуку нових шляхів соціальної роботи з людьми похилого віку. При визначенні плану надання допомоги конкретному клієнту вирішальним є оцінювання його потреб та наявних і необхідних ресурсів для їх задоволення. Наприклад, у соціальних службах Великобританії розроблено спеціальні бланки, на яких перелічено понад 80 видів потреб і проблем. Оцінювання, дослідження потреб, які відчуває клієнт і спостерігає фахівець соціальної роботи, стає основою індивідуального плану догляду. У статті наведено результати дослідження наративного інтерв'ю із підопічними Ужгородського міського територіального центру соціального обслуговування (n =12).

Ключові слова: люди похилого віку, потреби, наративне інтерв'ю, оцінювання, методи соціальної роботи.

Вступ. Проблеми соціальної роботи з людьми похилого віку на сьогоднішньому етапі розвитку суспільства посідають чільне місце серед проблем багатьох соціальних інститутів, дослідницьких програм, спрямованих на забезпечення прийнятного рівня їхнього життя.

Збір інформації допомагає фахівцеві соціальної роботи, клієнту та його сім'ї ідентифікувати області, в яких зміни є необхідними й бажаними, що полегшує процес визначення цілей та планування дій, які потім фіксуються в плані догляду. Для збору інформації при оцінюванні використовуються такі методи: інтерв'ювання клієнта, його рідних, сусідів, знайомих, працівників інших закладів, які працюють або раніше працювали з клієнтом; спостереження за особливостями поведінки клієнта, його стосунками в родині, в агенції, способами спілкування тощо; вивчення умов проживання, догляду чи перебування в закладі; аналіз документів, наприклад, медичної картки клієнта, довідок, протоколів, постанов суду, характеристики, попередні записи соціальних працівників тощо; офіційні запити про надання тієї чи іншої інформації, що стосується становища клієнта; тестові методики, які дозволяють оцінити психічно-емоційну, когнітивну сфери клієнта тощо; опитування клієнтів та його близьких за допомогою анкет; використання проективних методик та генограм (документ, у якому у схематичному вигляді спільно з отримувачем послуг визначено коло родичів, близьких та друзів отримувача послуг) [7].

Інформацію щодо окремих сфер життя клієнта варто отримувати як зі слів самого клієнта, так і з документів. Саме такий комплексний підхід може виявити проблеми та приховані причини, які впливають на складність ситуації або спричинили кризу у житті людини.

Тому саме потреби людей похилого віку, як категорії клієнтів у соціальній роботі і набуває особливого значення при оцінюванні з якими ми намагатимемось розібратись.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метод наративного інтерв'ю має теоретичні передумови – етнометодологія, символічний інтеракціонізм Ч. Кулі [8], Дж Г. Міда [5]; соціальна феноменологія А. Шютца [10].

Історичною передумовою наративних досліджень є роботи у 5-х томах В. Томаса і Ф. Знанецкого [11] «Польський селянин у Європі та Америці» представників Чиказької школи соціології на початку 20 ст., зокрема, біографічний метод і дослідження особистих усних та письмових розповідей про життя представників певних соціальних груп,

Вперше використовував біографічний наратив для вивчення розвитку особистості Г. Мюррей [9].

Серйозний внесок у розвиток наративних методологій зробив когнітивний психолог Дж. Брунер [1], який концептуалізував наратив як один з двох типів

людського мислення і, застосувавши до наративу конструктивістський підхід, висунув тезу про взаємний вплив прожитого життя і розповіді про нього.

Незважаючи на наявність широкого кола наукових публікацій щодо оцінювання потреб людей похилого віку, ми не бачимо наведеного прикладу використання методів наративного інтерв'ю для оцінки потреб.

Метою статті є характеристика наративного інтерв'ю, як методу оцінювання потреб людей похилого віку. **Методи дослідження**: узагальнення (для визначення сутнісних ознак цього методу), аналіз (у поєднанні, відтворенні зв'язків окремих елементів, сторін, компонентів складного явища і тим самим у осяганні цілого в його єдності його компонентів).

Виклад основного матеріалу. Фахівець соціальної роботи повинен зібрати інформацію про фінансовий стан та соціальний статус клієнта, стан здоров'я та фізичний стан, близьке оточення і наявність осіб, які можуть здійснювати догляд або надати періодичну допомогу, житло та умови проживання, наявність соціальних контактів та стосунків з оточенням, освіту та професійну діяльність (зайнятість клієнта), про емоційно-когнітивну сферу, рівень життєво необхідних знань та навичок, соціальні інтереси, хобі, релігійні переконання та культурні вподобання, особисту безпеку клієнта та можливі ризики.

Така інформація дає можливість зробити висновки щодо наявності базових, першочергових потреб людини (харчування, одяг, притулок), потреб у лікуванні та догляді, у забезпеченні допоміжними засобами, у веденні домашнього господарства, потреб у захисті та забезпеченні безпеки, потреби у допомозі в інтеграції та спілкуванні, потреб у здобутті освіти та працевлаштуванні та щодо інших аспектів якості життя та благополуччя людини [5].

Це дає можливість спланувати тільки ту допомогу, якої людині не вистачає, узгодити план заходів з планом отримання інших видів послуг, а також визначити найбільш ефективні заходи з урахуванням ресурсів вже отримуваних послуг. З клієнтами та їхніми близькими важливо обговорити результати оцінювання та види допомоги, яким вони надають перевагу.

Традиційним методом збору соціальної інформації вважається опитування. Незважаючи на широке застосування, опитування є далеко не єдиним способом отримання даних в соціальних дослідженнях. До того ж часто відповіді респондентів можуть відображати бажаний, а не реальний стан справ. Саме тому доцільно застосовувати комплекс методів. Традиційні опитування можуть бути з успіхом доповнені методом фокус-груп, особливо, коли необхідно уточнити та окреслити нову соціальну проблему. Одним із ефективних шляхів накопичення дослідницької інформації є аналіз документальних джерел (як традиційний, так і кількісний або контент-аналіз документів): моніторинг публікацій преси, радіо, телебачення, глобальної комп'ютерної мережі Інтернет, аналіз державних та регіональних статистичних даних, використання особистих документів тощо. У роботі з людьми похилого віку добре зарекомендувало себе наративне інтерв'ю. В окремих ситуаціях доречно застосувати дослідження випадків та біографічний метод.

Термін «наратив» був запозичений з історіографії, в рамках якої історична подія, яка мала місце, виникла не в результаті закономірних історичних процесів, а в контексті розповіді про ці процеси і нерозривно пов'язано з інтерпретацією цієї події. В літературі «наратив» – лінійний виклад фактів і подій в літературному творі, тобто так, як воно було написано автором. Події свого життя людина репрезентує за допомогою автобіографічного наративу, і в ньому ці події пов'язуються у часову послідовність за допомогою того або іншого сюжету. Наративні історії відповідають вимогам до будь якої історії. Побудова історії, наявність певних аспектів індивідуального досвіду впливає на емоційне самопочуття, образ думок і способи дій людини. Self народжується і діє, вже маючи особисту історію. Історія сама по собі, певним чином впливає на життя індивіда і організує його досвід [4].

Наративне інтерв'ю – (narrative – оповідь, розповідь) вільне інтерв'ю, яке має вигляд розповіді про своє життя без втручання інтерв'юера, котрий задає лише загальну спрямованість оповіді, що очікується. Передбачається, що під час вільного викладу в пам'яті оповідача асоціативно випливають у першу чергу ті епізоди і моменти, котрі мають найбільшу суб'єктивну цінність, що дозволяє виявити сенсоутворюючі моменти конструювання його біографічної оповіді [2].

Пошук респондентів для нашого дослідження здійснювався гніздовим відбором. Під гніздом маємо на увазі проміжний об'єкт дослідження, який відбирається на кожному етапі і є висхідною сталістю для наступного відбору. Такими гніздами можуть виступати різноманітні одиниці відбору, починаючи з міста чи району і закінчуючи так званими виробничими бригадами, сім'ями та ін. у нашому випадку, це підопічні Ужгородського міського територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг), кількість 12 осіб. Слід зауважити, що велика частка клієнтів мають психічні і фізичні захворювання. Одна клієнтка відмовилась давати інтерв'ю, інші відповідали досить чітко і коротко, хоча було помітно їхнє здивування і цікавість: для чого нам ці дані?

У цілому ставлення до нас було доброзичливим, тільки один клієнт реагував досить агресивно, це можна пояснити, як його захисну реакцію. Окремі опитані панікували під час інтерв'ю, казали по одній фразі, виходили, потім повертались і щось додавали до сказаного. Здивував нас, також той випадок, що один клієнт, не хотів нам всього розповідати, але у кінці, коли ми закінчили інтерв'ю і вийшли за межі центру, той самий клієнт наздогнав нас і на вулиці розказав свою життєву історію з проханням, щоб ми не записували.

Згідно проведеного дослідження можна зробити такі узагальнення: причини перебування у даному закладі дуже схожі, подібні.

Немає кому доглядати, допомагати даній категорії клієнтів: *«Я лежала у лікарні з ногою у мене була операція на БАМІ. А потім сюди привезли (направили з лікарні). Згоріла квартира. Померла дочка, чоловік, нікого не маю. Тут перебуваю 2-ий рік, задоволена. Дякую медсестрам, кухні, одяг є.»*

Самотність, втрата родичів, друзів: «*Була сім'я, жив по квартирах, тепер життя дорого. Тут я 2 рік. Самотній, ніхто не провідує, про родичів мені не відомо. Поміняли і продали квартиру без мого відома. Були діти. Обманули, та немає часу, щоб відновити. Перед тим, як пішов на пенсію працював машиністом котлів…»*

Розрив зв'язків з сім'єю, родичами, переїзд на інше місце проживання: *«Сама влаштувалася по сімейним справам. Задоволена. Жодних потреб. Ліки купую*

сама, не вистачає заплатити за проживання. Дякую керівництву за турботу, смачні страви, турботу і повагу від персоналу. Я тут 2 рік, їжджу до сестри. З сином не спілкуюсь».

«Немає потреб, сама пересуваюся, спілкуюсь з персоналом і підопічними. Немає де жити у сестри своя квартира, сім'я. Мене сюди направили з УПСЗН. Задоволена. Працювала на ВАТ «Патент» – диспетчером друкарського цеху. Дитина померла, коли мені було 37 років.(зараз 49)».

Шахрайство, обман з квартирами: «*Потрапив сюди у зв'язку з тим, що мав сина, дав йому квартиру, пішов працювати у аеропорт, а він продав квартиру без мого відома (2 кім.). Я сам сюди прийшов. Немає стосунків з сином, я не знаю де він. Те що є, те воно є, ліпше не може бути, кризи, у декого нема, що їсти. Маємо тепло, їсти, телевізор. Не хватає на лікарство. Дижурив у 1 гуртожитку, всі мене впізнають».*

Погіршення стану здоров'я: «*Я потрапила сюди по власному бажанню з лікарні на носилках. У мене був інсульт. Я уже тут 4 роки (приблизно). Помер син, який працював на телебаченні, це погіршило мені здоров'я. Я член спілки журналістів. Ми жили удвох у малосімейці. Коли я потрапила сюди, то квартиру продала за безцінь (16 тис. гривень), я мусіла це зробити. Син був неординарним, музикальним, морально-стійким. Була паралізована, потім самотужки піднялась за допомогою простині і батареї. Чоловік помер давно, ми були у розводі, а теперішньому сожителю я допомагаю звідси матеріально. Я задоволена всім, зараз важке життя, я маю тепло, постіль, їжу. Претензій нема. Єдине для праці потрібний допоміжний засіб, це могли б дати журналісти. Як би журналістські круги це зробили, то я б працювала. Допоміг видати книжку Балога (пам'яті сина). Я не сиджу склавши руки. Друкувалась у РІО на соціальні, моральні, політичні теми. Мало коштів на ліки, я сама купляю, витрачаю 40-50 гривень. Але я не засмучуюсь. Мене ніхто не ображав, нема на кого сердитись, я не капризна я розумію, що тепер важко».*

Поєднання кількох проблем: за станом здоров'я, шахрайством з квартирами та втратою родинних зв'язків: «*Я задоволений усім, життєйські потреби малі. Не вживав 20 років м'ясо – вегетаріанець. Я маю болезнь Бехтєра і тут уже 5 рік. Я женився 2 рази остання жінка і дочка обманули продали 1 кімнатну квартиру. Життям задоволений, змінити не можна нічого. Все маю, не голодний, у теплі, просто треба зрозуміти своє місце. Якщо людині потрібно мало, то вона буде щаслива. Я прочитав багато літератури, щоб вилікуватися. Їжа для мене не основне, читаю Біблію, 20 років моржував, бігав 20-30 км. у день. Не впав духом, не пив алкоголь, не був кинутий за борт, не здаватись, життя—це боротьба, потрібно, щоб не пропав життєвий вогник. Я багато спілкувався з старшими. Мій тесть, помер у 92 роки, їв 1 раз на день. М'ясо – не основне. Я 7 днів голодував. Без землі людина ніхто і рух. Після обману потрапив у депресію, 7 років жив у будці між гаражами. Після депресії з'явилися фобії. Я 24 роки прожив у сім'ї. Я не обижаюсь. За своє життя роздав 3 квартири, а жити нема де. Об'їздив усю Закарпатську область. Життя було цікаве, багато заробляв. Дуже шкода, що Україна так пішла, що дітям не потрібні батьки, батькам—діти, це така криза, що закінчиться погано. Тепер настали такі часи, що старики повинні бути раді, що вони самотні і отримують безкоштовні послуги. Я працював, помагав строїти дома. Курю 2-3 сигарети. Гроші мені не потрібні і не треба їх збирати. Маю телевізор. Саме велике щастя – це здоров'я. У мене є апарат, для вимірювання тиску, я дуже за цим слідкую».*

Стану здоров'я та не порозуміння з родичами: *«Хворію невиліковними хворобами, болять суглоби, мазала новокаїном від болю не могла спати. Два рази на рік лікуюся стаціонарно (весна і осінь, коли поліартрит особливо агресивний) комплексне лікування (масаж). До цього додаються ще такі хвороби: радикуліт, тромбофлебіт, хронічні бронхіт і гастрит, цистит, стенокардія, недостатній мозковий кровообіг за рахунок чого знизився зір, писати і читати не можу, погіршився слух. Грижа, 4 переломи з них 2 рази хребта, ламала стегно і променеву кістку руки. Перший перелом був 20 років тому. Лікуюся у госпіталі на Л.Толстого. Потрібно звернутися до ради Ветеранів, що дали слуховий апарат. Я не задоволена своїм становищем, я не одинока, вдова уже 63 роки (у 28 помер чоловік), сама виховувала дочку. Мала однокімнатну квартиру. Є внучка, вчилася на математичному факультеті її чоловік на медичному. Після закінчення університету поїхали у Херсон, разом пожили 4 роки і розлучилися. Внучка залишилась сама з дитиною і жили по найманим квартирам… Безсоння, переживаю, коли не сплю загадую кросворди (спочатку по алфавіту чоловічі, жіночі імена, країни, столиці… Спілкуюсь з кімнатними… Була у Синяку, родіонових ваннах… Була там, де жив Сталін, подивитися де жив… Була у Сибіру, середня Азія, Кавказ, Росія, Білорусь, Москва, Молдова, у багатьох містах України: Одеса (там живуть родичі), Харків (там жив брат), Івано-Франківська область (жила 20 років), Запоріжжя (25 років: дитинство і юність), сюди попала дочка. По обміну змінила 2 кімнатну квартиру на 1 кімнатну на вул. Легоцького. Дочка не взяла внучку я внучці віддала свою квартиру. 3 роки прожила у своєї дочки, обзивала мене симуляткою, знущалася (повітря смердюче)… Зять помер від інфаркту. Ми окремо їли і вона примушувала мене платити за комунальні послуги. Я тут 1рік і 8 місяців у раді інвалідів вислухали мою історію і направили сюди. Мені допомагала сусідка, але вона померла у жовтні…».*

У зв'язку з дорогою оплатою за оренду житла, шахрайство з квартирою та втрату зв'язку з сином: «*Я тут 6 років, буде 23 травня. Жила з сином, який не хотів робити ремонт і жив з розлученою жінкою у гуртожитку. Мала 2 кімнатну квартиру думаю продаєм і куплю 1 кімнатну. Він почув і привів покупця я підписала папери, він взяв гроші і пішов. Я приходила до нього у гуртожиток , сказав що позичив гроші на один рік. Сам пропав уже 12 років. Мене висилили з хати, я була на вулиці, знайома привела мене до жінки у якої жила 6 років, а потім дуже захворіла, та жінка вийшла заміж, а не могла їй допомагати, пішла у горсоцзабез посовітували сюда прийти. У понеділок рано взяла таксі і 6 років я тут. Що мені треба? Є тепла вода, за їду нічого не можна сказати, вроді нормально, 4 рази на день».*

По власному бажанню: «*19 квітня 1990 року розлучився з жінкою по своїй ініціативі, 21 рік жив по квартирам, бродив, як бомж, переселявся, одну я добровільно звільнив квартиру біля Закарпаття, хлопці бушували. Я сам знав за центр, керівництво мене прийняло, пройшов комісію і я тут уже 4 роки. Дітей немає.*

Потреби є: не дають ліки, а їх треба багато.(дають при температурі 1 таблетку аспірину. Гуманітарку носять, хотілося б кращу їжу».

У кожному транскрипті наративу ми відслідковуємо подібність потреб усіх клієнтів, зокрема, задоволення від умов проживання та послугами, які надає територіальний центр. Актуальними наявними спільними потребами є отримання безкоштовних ліків та медикаментів. Спільним виявилось інформація про центр та направлення з установ соціального захисту населення.

Первинні потреби є повністю задоволеними: їжа, тепло, безпека, отримують гуманітарну допомогу одяг та засоби гігієни. Щодо вторинних потреб, то вони є поодинокими і нами відмічено їх наявність у залежності від освіти клієнтів, зокрема, це потреба у протезному забезпеченні, одна клієнтка хотіла б мати (за її словами) допоміжний засіб для писання текстів.

Перебуваючи у закладі впродовж 3 днів ми спостерігали доброзичливу атмосферу, усі клієнти спілкуються між собою, з гумору називають даний заклад «ПАНСІОНАТ». Відслідкували тісну взаємодію з обслуговуючим персоналом та дирекцією закладу. За словами підопічних територіального центру, їхній день тільки починається після того, як у працівників центру закінчується робочий день. Це свідчить, що для них важлива дозвіллєва сфера та відсутність контролю збоку персоналу.

Усі ці історії подібні між собою за їхнім змістом, подібними проблемами, розчаруваннями. Складається таке враження, що їхні життя - це трагедія, яку вони не хочуть згадувати, а скоріше забути. Ніхто з них не сподівається на краще, всі песимістично налаштовані, як до свого життя, так і до інших [3].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ми можемо підвести підсумок, що наративне інтерв'ю, це дієвий метод оцінки потреб. У короткій історії клієнтів є аналіз життя, причини перебування у закладі і потреби. Ми можемо сформувати уявлення про особистість перечитуючи їхні відповіді. Узагальнюючи транскрипти наративних інтерв'ю підопічних Ужгородського територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг) спостерігаємо, що люди похилого віку, які перебувають у територіальному центрі, мають потреби в безкоштовних ліках, медикаментах, протезуванні. Повністю задоволеними є первинні потреби: їжа, тепло, захист, житло, відпочинок, сон тощо. Вторинні потреби задоволені частково, і, на жаль, не всі опитані вказали доцільність їхньої реалізації. Вторинні (соціальні, престижні) були чітко виражені тільки у двох опитаних, одна жінка мала вищу освіту, інший чоловік незакінчену вищу, тому можна помітити тенденцію, що чим вищий рівень освіченості, тим вище коло потреб особистості. Метод наративного інтерв'ю є надійним методом оцінки потреб, короткі історії клієнтів показують основну суть потреб. Для підсилення отриманої інформації можна додати акти оцінки потреб у послугах згідно з Державними стандартами та спів ставити результати отриманої інформації.

Список використаної літератури

1. Брунер Дж. Психологія пізнання. За межами безпосередньої інформації URL: http://ni.biz.ua/14/14_3/14_34440_defekti-payanih-soedineniy-i-kontrol-ih-kachestva.html (дата звернення 11.03.2024).
2. Величко Т. Практикум «Усна історія» – чому вона важлива і як проводити інтерв'ю. URL: https://www.holocaust.kiev.ua/Files/UchRab/T_velichko.pdf (дата звернення 11.03.2024).
3. Джуган Р.І. Соціальні аспекти реалізації потреб людей похилого віку у сучасному українському суспільстві (на прикладі Закарпатської області) – дис. … канд. соц. наук: 22.00.04. Львівський національний університет ім. І.Франка, Львів, 2020. 237 с.
4. Карсканова С.В. Використання наративу, як методу соціально-психологічної діагностики. Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. 2019. №1. С.30–35.
5. Мід Дж.Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста. Київ: Український Центр духовної культури, 2000. 416 с.
6. Оцінювання потреб клієнтів соціальних служб: методичні рекомендації для закладів та установ, що працюють із вразливими групами населення/ Бондаренко Н.Б., Буднік О.В., Дума Л.П. та ін.: Київ, ЛДЛ, 2007. 208 с.
7. Сопко Р.І. Можливості соціальної роботи в реалізації потреб клієнтів. Актуальні проблеми соціальної роботи: і підготовки фахівців: соціальна робота і здоровий спосіб життя: Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції (м.Ужгород, 19 вересня 2014 р.). Ужгород: УжНУ, 2014. С.77–80.
8. Cooley C.H. The life-study method as applied to rural social research. American Sociological Society. 1929. № 23. P.248–254.
9. Murray H. Explorations in personality: a clinical and experimental study of fifty men of college age. Oxford: Oxford University Press, 1938. 761 p.
10. Shultz T. Investment in Human Capital. New York; London: Free Press, 1971. P.64-65.
11. Thomas W., Znaniecki F. Chlop Polski. W Europie i Ameryce. Tom 1. Organizacja grupy pierwotney. Warszawa: Ludowa Spoldzielnia Wydawnicza, 1976. 386 s.

References

1. Bruner, J. *Psykholohiia piznannia. Za mezhamy bezposerednoi informatsii* [Psychology of cognition. Beyond immediate information]. URL: http://ni.biz.ua/14/14_3/14_34440_defekti-payanih-soedineniy-i-kontrol-ih kachestva.html (in Ukrainian).
2. Velychko, T. *Praktykum «Usna istoriia» – chomu vona vazhlyva i yak provodyty interviu* [Workshop «Oral history» – why it is important and how to conduct an interview]. URL: https://www.holocaust.kiev.ua/Files/UchRab/T_velichko.pdf (in Ukrainian).
3. Dzhuhan, R.I. (2020). *Sotsialni aspekty realizatsii potreb liudei pokhyloho viku u suchasnomu ukrainskomu suspilstvi* (na prykladi Zakarpatskoi oblasti) [Social aspects of realization of needs of elderly people in the modern Ukrainian society (on an example of the Transcarpathian area)]. Unpublished candidate dissertation. Lviv, I. Franko Lviv National University. (in Ukrainian).
4. Karskanova, S.V. (2019). Vykorystannia naratyvu, yak metodu sotsialno-psykholohichnoi diahnostyky [The use of narrative as a method of socio-psychological diagnosis]. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences, 1,* 30–35. (in Ukrainian).
5. Mead, J.G. (2000). *Dukh, samist i suspilstvo. Z tochky zoru sotsialnoho bikheviorysta* [Spirit, self and society. From the perspective of a social behaviorist]. Ukrainian Center of Spiritual Culture. (in Ukrainian).
6. Bondarenko, N.B., Budnik, O.V., & Duma, L.P. (2007). *Otsiniuvannia potreb kliientiv sotsialnykh sluzhb: metodychni rekomendatsii dlia zakladiv ta ustanov, shcho pratsiuiut iz vrazlyvymy hrupamy naselennia* [Assessing the needs of clients of social services: methodological recommendations for institutions and institutions working with vulnerable population groups]. LDL. (in Ukrainian).
7. Sopko, R.I. (2015) Possibilities of social work in realizing the needs of clients. *Topical Issues on Social Work and Specialists*

Training: Social Work and Healthy Lifestyle – Proceedings of International scientific and practical conference (pp.77–80). Uzhhorod National University. (in Ukrainian).
8. Cooley, C.H. (1929). The life-study method as applied to rural social research. *American Sociological Society, 23*, 248–254.
9. Murray, H. (1938). *Explorations in personality: a clinical and experimental study of fifty men of college age*. Oxford University Press.
10. Shultz, T. (1971). *Investment in human capital*. Free Press.
11. Thomas, W., & Znaniecki, F. (1976). *Chlop Polski. W Europie i Ameryce. Tom 1. Organizacja grupy pierwotney* [The Polish Peasant in Europe and America, Vol. 1: Monograph of an Immigrant Group]. Ludowa Spoldzielnia Wydawnicza. (in Polish)

Стаття надійшла до редакції 22.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 27.03.2024 р.

Dzhuhan Ruslana
Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Novosad Kristana
Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Hirniak Yana
BSW student
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

NARRATIVE INTERVIEW AS A METHOD OF ASSESSING THE NEEDS OF THE ELDERLY

Abstract. The relevance of the article is due to the process of progressive aging of the population, so it requires society to find new ways of social work with the elderly. When determining a plan on the provision of assistance to a specific client, it is crucial to assess his needs and the available and necessary resources to meet them. For example, the social services of Great Britain have developed special forms that list more than 80 types of needs and problems. The assessment, the exploration of the needs felt by the client and observed by the social worker, becomes the basis of the plan of care. The article presents the results of a narrative interview with the wards of the Uzhhorod City Territorial Center of Social Services (n = 12). The purpose of the article is to characterize the narrative interview as a method of assessing the needs of the elderly. To achieve the set goal, we used the following general scientific research methods: generalization was used to determine the essential features of this method, and analysis, which consists of combining, and reproducing the connections of individual elements, sides, and components of a complex phenomenon and thus in understanding the whole in its unity components. Based on the analysis of narrative interviews of the wards of the Uzhhorod Territorial Center of Social Services (provision of social services) (February, 2018, n=12), it was established that the elderly who are in the territorial center are in need of free medicines, prosthetics Primary needs are fully satisfied, i. e. needs for food, warmth, protection, shelter, rest, sleep, etc. Secondary needs are partially met, and, unfortunately, not all interviewees indicated the feasibility of their implementation.

Key words: the elderly, need, narrative interview, assessment, methods of social work.

УДК 351; 364
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Єнгаличева Ірина Віталіївна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м.Черкаси, Україна
ira2100@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-6824-9548

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ЯК ВИД СОЦІАЛЬНОЇ ПОСЛУГИ НЕЗАХИЩЕНИХ КАТЕГОРІЙ НАСЕЛЕННЯ

Анотація. Сьогодні питання надання соціальних послуг незахищеним категоріям населення набуває особливої уваги, що зумовлено нестабільністю в країні через військовий стан, погіршення умов проживання тощо. Збільшується кількість внутрішньо переміщених осіб, людей з інвалідністю, учасників бойових дій, осіб, які втратили житло чи рідних та потребують особливої підтримки з боку держави й громадськості. Зросла необхідність у наданні особливого виду соціальної послуги як соціальної адаптації. Мета статті: охарактеризувати соціальну адаптацію, як особливий вид послуги та проаналізувати надання даної послуги незахищеним категоріям населення на Черкащині. Методи дослідження: аналіз літературних джерел та нормативно-правової бази для визначення особливостей надання соціальних послуг; аналіз діяльності державних і недержавних організацій Черкащини з визначення рівня та особливостей надання соціальної адаптації незахищеним категоріям населення. Соціальну адаптацію розглядаємо як систему адаптаційних заходів призначених для усунення або зміни обмежень життєдіяльності з метою збереження соціальної незалежності, збереження та продовження соціальної активності; розвиток соціальних навичок, здібностей і компетенції через навчання або розробку стратегій адаптації. Встановлено, що надання послуги соціальної адаптації визначається відповідними нормативно-правовими документами. На Черкащині надання послуги соціальної адаптації охоплено значну кількість вразливих груп населення: людей похилого віку, людей з інвалідністю, внутрішньо переміщених осіб, ветеранів війни та їх сімей, осіб, які відбули покарання у вигляді обмеження або позбавлення волі тощо. Серед основних заходів у межах соціальної адаптації відзначимо: надання юридичних та психологічних консультацій, допомога в оформленні необхідної документації, допомога у вивченні державної мови, налагодження зв'язків внутрішньо переміщених осіб із іншими членами громади, проведення майстер-класів, гурткова робота з дітьми, тренінги для внутрішньо переміщених осіб.

Ключові слова: соціальні послуги, соціальна адаптація, незахищена категорія населення.

Актуальність дослідження. Сьогодні, в умовах нестабільності в країні, що зумовлено військовим конфліктом все частіше спостерігається зниження рівня життя більшості людей, зростання рівня кількості зубожілих людей, дітей сиріт, збільшується кількість внутрішньо переміщених осіб тощо. Іншими словами збільшується кількість осіб, які мають життєві труднощі та потребують особливої підтримки з боку держави. Зрозуміло, що питання підтримки людей, які потребують особливої уваги було і залишається у центрі уваги протягом всього періоду життя людства. З боку держави зроблені певні кроки щодо підтримки вразливих категорій населення: прийнятті нормативно-правові акти, що захищають відповідну категорію людей, створенні служби та центри, які працюють задля забезпечення благополуччя людей шляхом надання різних видів соціальних послуг та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підтримки незахищених категорій населення не є новим, що підтверджується науковими дослідженнями. Зокрема, С.Архипова, Ю.Бриндіков, І.Дубровіна, А.Мартинюк, В.Санжаровець, І.Трубавіна, Л.Цибулько та ін. вирішували питання соціальної роботи з військовослужбовцями як незахищеною категорією населення. О.Богомаз, Д.Дзюбій, А.Попович, Я Шубенок та ін. досліджували особливості підтримки людей похилого віку. У наукових здобутках О.Бартош, Б.Булезі, І.Єнгаличевої, Г.Золотової, А.Кулікової, С.Шпеник та ін. висвітлено питання соціальної роботи з дітьми групи ризику. Окрім того, чимало досліджень зроблено щодо особливостей надання соціальних послуг загалом та різновидів соціальних послуг, зокрема. Відтак, аналіз наукових джерел дозволяє відзначити про досліджуваність питання надання соціальних послуг у роботах Я.Бєлєвцової, І.Вітковської, С.Горбунової-Рубан, Ю.Денисової, К.Дубича, С.Кубіцького, В.Ротар, О.Шубної та ін. Наявність наукових напрацювань з питань надання соціальних послуг не знижує ступінь актуальності досліджуваної теми, оскільки зміни у суспільстві, погіршення умов проживання громадян, економічна, демографічна, політична ситуація в країні висуває нові вимоги та виклики. Не дослідженим залишається рівень та особливості надання окремих видів соціальних послуг, зокрема послуги із соціальної адаптації на регіональному рівні.

Мета статті: спираючись на наявні наукові дослідження щодо надання соціальних послуг схарактеризувати такий вид послуги як соціальна адаптація та проаналізуємо рівень надання даної послуги незахищеним категоріям населення на Черкащині. Для досягнення мети дослідження вирішимо наступні завдання: з'ясуємо зміст понять «соціальні послуги» та «соціальна адаптація», умови надання соціальної адаптації, визначимо категорію незахищених людей, які потребують соціальної адаптації, проаналізуємо особливості надання соціальної адаптації незахищеним категоріям населення на регіональному рівні. **Методи дослідження:** аналіз літературних джерел, метод синтезу й узагальнення для уточнення ключових понять; аналіз нормативно-правової баз для визначення особливостей

надання соціальних послуг; аналіз діяльності державних та недержавних організацій з визначення рівня та особливостей надання соціальної адаптації незахищеним категоріям населення на регіональному рівні.

Виклад основного матеріалу. Актуальність підтримки громадян країни через надання певних соціальних послуг підтверджується науковими здобутками (Я.Бєлєвцова, І.Вітковська, С.Горбунова-Рубан, К.Дубич, В.Ротар та ін.) та прийняттям на державному рівні Закону України «Про соціальні послуги» (2019 рік) [7]. Науковці по-різному визначають зміст поняття «соціальні послуги»: вид діяльності, що надається соціальними службами, спрямований на задоволення потреб особам, що потребують такої допомоги, попередження та подолання складних життєвих обставин, які вона не може самостійно вирішити, з метою покращення її життя) [1, с 5]; діяльність, яка здійснюється як державними, так і недержавними установами для забезпечення реалізації соціальних прав людини, а також відповідає стандартам людського розвитку та якості життя [15, с.119]; сукупність дій, які спільно розробляються та здійснюються органами державної влади, окремими особами та неурядовими організаціями для полегшення складних обставин, соціального стану окремих осіб чи груп, повернення їх до індивідуального життя» [6] та ін. У законі України «Про соціальні послуги» даний термін визначається як «дії, спрямовані на профілактику складних життєвих обставин, подолання таких обставин або мінімізацію їх негативних наслідків для людей, які в них перебувають» [7].

Таким чином, узагальнюючи наукові здобутки та нормативно-правові документи під поняттям «соціальні послуги» розумітимемо різноманітні заходи, спрямовані на забезпечення благополуччя, захист прав, покращення якості життя та соціального функціонування різних категорій населення, які перебувають у вразливому становищі чи потребують допомоги внаслідок виникнення різноманітних життєвих обставин. Наголосимо, що соціальні послуги можуть надаватися як державними так і недержавним організаціями, громадськими об'єднаннями та іншими соціальними установами з метою покращення якості життя і допомоги тим, хто її потребує.

Зазначимо, що у Законі України «Про соціальні послуги» подано перелік базових соціальних послуг, що визначається класифікатором соціальних послуг [11]. Серед визначених послуг нашу увагу привертає такий вид послуги як соціальна адаптація.

Загалом, соціальна адаптація визначається як: процес адаптації, який відбувається в суспільстві, визначається інституційними факторами та передбачає використання активної діяльності для покращення стосунків між індивідами та їхнім оточенням; внутрішній процес, який спонукає індивідів до активності, збереження своїх соціальних якостей і суб'єктивізації взаємодії з іншими на людському рівні [4]; складний механізм взаємодії соціальних суб'єктів та засобів, спрямованих на пристосування суб'єктів життєдіяльності до суспільного життя [9]; процес пристосування особистості до соціального середовища, розвиток соціальних навичок та умінь, які дозволяють ефективно взаємодіяти з іншими людьми та успішно функціонувати в суспільстві.

Якщо розглядати соціальну адаптацію як вид соціальної послуги то варто зазначити про наявність законодавчих актів, які визначають зміст, умови, порядок надання послуги тощо. Звертаємо увагу на накази Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Державного стандарту соціальної адаптації» (Наказ від 18.05.2015 р. № 514) [12] та «Про затвердження змін до Державного стандарту соціальної адаптації» (Наказ від 07.08.2017 р. від № 1267) [13]. Відповідно до законодавства соціальна адаптація це комплекс заходів, що здійснюються щодо осіб, які мають життєві труднощі з метою їх активного гармонійного пристосування до змінених умов соціального середовища [12].

Керуючись науковою та законодавчою базою соціальну адаптацію розглядаємо як систему адаптаційних заходів призначених для усунення або зміни обмежень життєдіяльності з метою збереження соціальної незалежності, збереження та продовження соціальної активності; розвиток соціальних навичок, здібностей і компетенції через навчання або розробку стратегій адаптації. Зазначимо, що соціальна адаптація є динамічним процесом, індивідуальним для кожної особи та визначається багатьма факторами, включаючи особистість, оточуюче середовище та конкретні життєві обставини. Цей процес особливо важливий для тих, хто зазнає змін у житті, які впливають на соціальний статус та взаємодію з оточуючими. На фахівців із соціальної роботи покладається особлива роль у наданні підтримки та інтервенції для полегшення процесу соціальної адаптації.

Цілком зрозуміло, що соціальна адаптація як соціальна послуга має свого адресанта, тобто надається відповідно певній категорії осіб, які цього потребують. Аналізуючи нормативну базу відмічаємо, що на державному рівні визначено категорію осіб, які мають право на отримання цієї послуги. До цієї категорії віднесено людей похилого віку; осіб з інвалідністю; осіб, які перебувають у спеціалізованих або інтернатних закладах; засуджених осіб або осіб, які відбули покарання у вигляді обмеження або позбавлення волі на певний строк [8]. З початком російсько-Української війни (2014 року) категорія осіб, що потребує отримання цієї послуги розширилася, а нині, в умовах повномасштабної війни (з 2022 року) перелік осіб значно збільшився. Сьогодні соціальної адаптації, окрім перерахованих вище осіб, потребують учасники антитерористичної операції та члени їх сімей, внутрішньо переміщенні особи, особи та сім'ї, які залишилися без житла та ін. Іншими словами, соціальну послугу соціальної адаптації потребують особи, які мають складні життєві обставини, спричинені інвалідністю, станом здоров'я, соціальним становищем та віком.

Досить доречним є видання наказу Мінсоцполітики України «Про затвердження Державного стандарту соціальної адаптації» (Наказ від 18.05.2015 р. № 514) [12], який чітко визначає особливості, порядок та умови надання та отримання соціальної послуги соціальної адаптації. Коротко окреслимо основні положення.

Відтак, як зазначалося вище соціальна послуга соціальної адаптації надається індивідуально відповідно до визначеного плану та може бути короткостроковою, періодичною або довгостроковою. Серед основних заходів, що здійснюється у межах надання послуги варто виділити: допомогу у визначенні основних проблем, що виникли внаслідок складних життєвих обставин; навчання, формування й розвиток соціальних умінь й навичок; надання інформаційної, психологічної,

юридичної допомоги; допомога у зміцненні чи відновленні родинних і суспільно корисних зв'язків; сприяння працевлаштуванню та ресоціалізації; залучення до активного дозвілля тощо.

Підставою для отримання соціальної послуги є звернення самого клієнта або його законного представника до відповідного підрозділу з питань соціального захисту населення або суб'єкта, що надає послугу шляхом подання заяви. При визначені індивідуальних потреб отримувача соціальної послуги відповідні органи чи суб'єкти керуються Картою визначення індивідуальних потреб, що також затверджено на законодавчому рівні. Основою для надання соціальної послуги соціальної адаптації є складання індивідуального плану.

Таким чином, володіючи інформацією про соціальну адаптацію як різновиду соціальної послуги спробуємо проаналізувати особливості надання цієї послуги незахищеним категоріям населення на регіональному рівні.

Відтак, досить поширеним є надання соціальної послуги соціальної адаптації людям похилого віку. Як правило дана послуга надається у відділення денного перебування при територіальних центрах соціального обслуговування. Зокрема, у Монастирищенському територіальному центрі та Черкаському територіальному центрі надання соціальних послуг діяльність спрямована на продовження активності одиноких непрацездатних громадян похилого віку, інвалідів, ветеранів шляхом організації дозвілля, надання безоплатних інформаційних та соціальних послуг.

Відзначимо, що на Черкащині значна роль надається підтримці людям з інвалідністю, зокрема дітей та молоді. На рівні органів місцевого самоврядування визначено, що на отримання послуги соціальної адаптації мають право особи (діти) з інвалідністю, які досягли повноліття; діти до трьох років, які належать до групи ризику щодо отримання інвалідності. Отримати таку послугу можна у Центрі комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю «Жага життя». Як зазначалося, серед категорії осіб, що потребують послуги соціальної адаптації є особи, які відбули покарання у вигляді обмеження або позбавлення волі. До прикладу можна назвати діяльність «Центру надання соціальних послуг» Кам'янської міської ради, де протягом другого кварталу 2022 року 16 осіб даної категорії отримували послугу соціальної адаптації. Загалом для отримувачів послуги було проведено 181 заходів, зокрема надання юридичної консультації, відновлення документів, можливість працевлаштування, направлення на проходження медичного огляду та ін.

В останні роки, актуальним для нашого суспільства є надання соціальної адаптації внутрішньо переміщеним особам, які потребують особливої уваги, регулярного обговорення та розробки ефективних інструментів для її реалізації. Відзначимо, що починаючи з 2014 року в Україні громадськими організаціями реалізовано безліч проектів, спрямованих на соціальну адаптацію та інтеграцію переселенців. Важливими інструментами надання соціальної адаптації ВПО визначено психологічну підтримку (через надання індивідуальних консультацій, групових занять з підтримки та терапії), професійну підготовку та перекваліфікацію (навчання нових професійних навичок), доступ до соціальних послуг. Проте до 24 лютого 2022 року більшість проектів були зосереджені лише на інтеграції.

Сьогодні, аналіз діяльності органів місцевого самоврядування Черкащини дозволив відзначити, що із веденням воєнного стану на 2022-2024 роки прийнята програма з підтримки внутрішньо переміщених осіб у м. Черкаси. З метою інтеграції переселенців у черкаську громаду відкрито хаб соціальної адаптації, на базі якого організовуються клуби за інтересами, групи взаємодопомоги, надається допомога в оформленні документів, вивченні державної мови, налагодженні зв'язків з іншими внутрішньо переміщеними особами з цих громад, їх об'єднаннями та осередками.

Наприкінці минулого року було запущено проєкт послуги соціальної адаптації для ветеранів та їхніх родин, основною метою якого є допомога демобілізованим повернутися до цивільного життя. Реалізація даного проекту передбачає вирішення двох завдань: соціальне відновлення та соціальна адаптація в громаді. Зазвичай соціальне відновлення необхідне для родини ветеранів із стабілізації психоемоційного стану та зниження стресу, тому відбувається на базі спеціальних закладів (реабілітаційних чи санаторно-курортних). Соціальна адаптація має на меті інтегрувати ветерана в громаду та допомогти громаді налагодити взаємодію із захисниками, які повертаються додому. Зазначимо, що наразі даний проєкт, окрім Черкащини, пілотується на Полтавщині та Вінничинні [14].

Аналізуючи інформацію про виконання «Черкаської обласної комплексної програми з медичного та соціального забезпечення, адаптації, психологічної реабілітації, професійної підготовки (перепідготовки) осіб, які здійснювали заходи з оборони та захисту територіальної цілісності, незалежності та суверенітету України, починаючи з 2014 року, та членів їх сімей» на 2023-2027 роки, відзначимо, що протягом 2023 року отримали соціальну послугу соціальної адаптації 61 особа/сім'я [10].

Наголосимо, що сьогодні на Черкащині заходи із надання послуги соціальної адаптації перебувають у центрі уваги державних та громадських організацій. Як підтвердження цього відзначимо, що на початку поточного року на території Сагунівської ОТГ запрацював простір з надання соціальної послуги соціальної адаптації для осіб з інвалідністю, ветеранам та членам їх сімей, внутрішньо переміщеним особам. Для цієї категорії осіб проводяться майстер-класи, гурткова робота з дітьми, тренінги для внутрішньо переміщених осіб, надаються консультації юристів, соціальних працівників, психологів тощо.

Висновки. Держава конструктивно налаштована на підтримку особливих груп населення шляхом надання певних видів послуг. Аналіз діяльності державних та недержавних установ Черкащини підтверджує доцільність надання соціальної послуги соціальної адаптації особам, які її потребують. Описані приклади надання послуги соціальної адаптації не є вичерпними. Перспективами подальших розвідок вбачаємо у аналізі надання послуги соціальної адаптації конкретній категорії вразливості в регіоні та висвітлення особливостей надання соціальної адаптації відповідною службою в межах своїх повноважень.

Список використаної літератури

1. Бєлєвцова Я.С. Механізм підвищення якості соціальних послуг на рівні місцевих органів влади: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. упр.: спец. 25.00.02 «механізми державного управління». Харків, 2011. 20 с.

2. Блажівський М.І. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. Науковий вісник Львівського національного університету внутрішніх справ: Серія психологічна. 2014. №1. С.233–242.
3. Брайченко Т.В., Якухіна Н.О. Соціальна адаптація дітей із родин внутрішньо переміщених осіб. Педагогічний вісник. 2023. № 3 (113). С.97–100.
4. Годлевська В., Гречанюк Н. Соціальна адаптація в умовах трансформаційних процесів у суспільстві. Український науковий журнал «Освіта регіону». 2011. № 4. С.68–73.
5. Горбунова-Рубан С.О., Вітковська І.М. Система надання соціальних послуг: сучасний стан. «SOCIOПРОСТІР: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи». 2020. №9. С.17–23.
6. Дубич К.В. Участь громадських організацій в публічному управлінні системою соціальних послуг. Державно-управлінські студії. 2017. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/deruprs_2017_2_16 (дата звернення: 26.02.2024)
7. Закон України «Про соціальні послуги» № 2671-VIII від 17.01.2019 р.
8. Закон України «Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк» № 3160-VI від 17.03.2011 р.
9. Камбур А. Соціальна адаптація особистості: монографія. Чернівці: Золоті литаври, 2012. 252 с.
10. Матеріали до сесії обласної ради. URL: http://surl.li/bjnjh (дата звернення 24.03.2024).
11. Наказ Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Класифікатора соціальних послуг» № 429 від 23.06.2020 р.
12. Наказ Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Державного стандарту соціальної адаптації» № 514 від 18.05.2015 р.
13. Наказ Міністерства соціальної політики України «Про затвердження змін до Державного стандарту соціальної адаптації» № 1267 від 07.08.2017 р.
14. Підтримати тих, хто захищає: проєкти для військових, ветеранів та їхніх родин. URL: http://surl.li/rzqgm (дата звернення 20.03.2024 р.).
15. Ротар В. Сучасні підходи щодо розуміння змісту категорії «соціальні послуги». Актуальні проблеми державного управління. 2013. Вип.4. С.116–119.

References

1. Belevtsova, Ya.S. (2011). *Mekhanizm pidvyshchennya yakosti sotsial'nykh posluh na rivni mistsevykh orhaniv vlady* [The mechanism of improving the quality of social services at the level of local authorities]. Extended abstract of Candidate dissertation. Kharkiv. (in Ukrainian).
2. Blazhivskyi, M. (2014). Ponyattya adaptatsiyi u suchasniy naukoviy literaturi [Concept of adaptation in modern scientific literature]. *Scientific bulletin of Lviv National University of Internal Affairs: Psychological series, 1,* 233–242. (in Ukrainian).
3. Braychenko, T.V., & Yakukhina, N.O. (2023). Sotsial′na adaptatsiya ditey iz rodyn vnutrishn′o peremishchenykh osib [Social adaptation of children from families of internally displaced persons]. *Pedahohichniy visnyk, 3*(113), 97–100. (in Ukrainian).
4. Godlevska, V., & Grechaniuk, N. (2011). Sotsial′na adaptatsiya v umovakh transformatsiynykh protsesiv u suspil′stvi [Social adaptation in the conditions of transformational processes in society]. *Education of the Region, 4,* 68–73. (in Ukrainian).
5. Gorbunova-Ruban, S.O., & Vitkovska, I.M. (2020). Systema nadannya sotsial′nykh posluh: suchasnyy stan [The system of providing social services: current state]. *SOCIOSPACE: an interdisciplinary electronic collection of scientific papers on sociology and social work, 9,* 17–23. (in Ukrainian).
6. Dubych, K.V. (2017). Uchast′ hromads′kykh orhanizatsiy v publichnomu upravlinni systemoyu sotsial′nykh posluh [Participation of public organizations in the public management of the system of social services]. *Public management studies, 2*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/deruprs_2017_2_16 (in Ukrainian).
7. Zakon Ukrayiny «Pro sotsial′ni posluhy» [Law of Ukraine On Social Services]. (2019). No. 2671-VIII of January 17, 2019. (in Ukrainian).
8. Zakon Ukrayiny «Pro sotsial′nu adaptatsiyu osib, yaki vidbuvayut′ chy vidbuly pokarannya u vydi obmezhennya voli abo pozbavlennya voli na pevnyy strok» [Law of Ukraine On social adaptation of persons who are serving or have served punishment in the form of restriction of liberty or deprivation of liberty for a certain period]. (2011). No.3160-VI dated March 17, 2011. (in Ukrainian).
9. Kambur, A. (2012). *Sotsial'na adaptatsiya osobystosti* [Social adaptation of personality]. Golden Drums. (in Ukrainian).
10. Materialy do sesiyi oblasnoyi rady [Materials for the regional council session]. URL: http://surl.li/bjnjh (in Ukrainian).
11. Nakaz Ministerstva sotsial′noyi polityky Ukrayiny Pro zatverdzhennya Klasyfikatora sotsial′nykh posluh [Order of Ministry of Social Policy of Ukraine On Social Services Classifier Approval]. (2020). №429 dated 06/23/2020. (in Ukrainian).
12. Nakaz Ministerstva sotsial′noyi polityky Ukrayiny «Pro zatverdzhennya Derzhavnoho standartu sotsial′noyi adaptatsiyi» [Order of Ministry of Social Policy of Ukraine On the Approval of the State Standard of Social Adaptation]. (2015). No.514 of May 18, 2015. (in Ukrainian).
13. Nakaz Ministerstva sotsial′noyi polityky Ukrayiny «Pro zatverdzhennya zmin do Derzhavnoho standartu sotsial′noyi adaptatsiyi» [Order of Ministry of Social Policy of Ukraine On Approval of Changes to the State Standard of Social Adaptation]. (2017). No.1267 dated August 7, 2017. (in Ukrainian).
14. Pidtrymaty tykh, khto zakhyshchaye: proyekty dlya viys′kovykh, veteraniv ta yikhnikh rodyn [Support those who protect: projects for military, veterans and their families]. URL: http://surl.li/rzqgm (in Ukrainian).
15. Rotar, V. (2013). Suchasni pidkhody shchodo rozuminnya zmistu katehoriyi «sotsial′ni posluhy» [Modern approaches to understanding the content of the «social services» category]. *Actual problems of public administration, 4,* 116–119. (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції: 29.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 02.04.2023 р.

Yengalycheva Iryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Educational and Sociocultural Management and Social Work
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Cherkasy, Ukraine

SOCIAL ADAPTATION AS A TYPE OF SOCIAL SERVICE FOR THE UNPROTECTED POPULATION CATEGORIES

Abstract. The issue of providing social services to vulnerable population categories receives special attention due to country instability, war, deterioration of living conditions, etc. The number of internally displaced persons, people with disabilities, participants in hostilities, and persons who have lost their homes or relatives and need special support from the state and the public increases. In particular, the need to provide a special type of social service as social adaptation has increased. The article's purpose is to characterize social adaptation as a special type of service and to analyze the provision of this service to vulnerable categories of the population in the Cherkasy Region. Methods applied: analysis of literary sources and the regulatory legal framework to determine the features of social services provision, analysis of activities of state and non-state organizations of Cherkasy region to determine the level and features of providing social adaptation to vulnerable population categories. We consider social adaptation as a system of adaptation measures designed to eliminate or change limitations of life activities to preserve social independence, continue social activity; development of social skills, abilities and competencies through training or development of adaptation strategies. The provision of social adaptation services is determined by relevant regulatory and legal documents. In the Cherkasy region, the provision of social adaptation services covers a significant number of vulnerable population groups: the elderly, people with disabilities, internally displaced persons, war veterans, and their families, persons who have served sentences in the form of restriction or deprivation of liberty, etc. Main activities provided within the scope of social adaptation: provision of legal and psychological consultations, assistance in drawing up the necessary documentation, assistance in learning the state language, establishing connections of internally displaced persons with other community members, conducting master classes, group work with children, training for internally displaced persons, etc.

Key words: social services, social adaptation, vulnerable population category.

УДК 378. 011.3-051
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Желанова Вікторія В'ячеславівна
доктор педагогічних наук, професор
кафедра освітології та психолого-педагогічних наук
Київський університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
v.zhelanova@kubg.edu.ua
http://orcid.org/0000-0001-9467-1080

КОНТЕКСТИ ІННОВАЦІЙНОСТІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: РІВНЕВА ІЄРАРХІЯ

Анотація. Актуальність поданої статті об'єктивно детермінована інноваційними орієнтирами сучасного суспільства, що зумовлюють необхідність зміни парадигми вищої освіти у напрямі інноватизації, яка потребує її переосмислення у стратегічному й технологічному вимірах. Метою статті є висвітлення ієрархії контекстів інноваційності сучасної вищої освіти. У дослідженні застосовано такі методи науково-педагогічного дослідження, як-от: міждисциплінарний аналіз, синтез, порівняння, систематизація наукових джерел з проблеми інноваційності вищої освіти та її контекстів; аналіз освітньо-професійних програм; дефініційний аналіз базових понять дослідження. Презентовано ієрархію та розгляд контекстів інноваційності вищої освіти, що містить нормативно-стратегічний (передбачає пріоритет інноватизації сучасної вищої освіти, а також створення умов для розвитку і впровадження інновацій в закладах вищої освіти на державному рівні); науково-теретичний (пов'язаний з обґрунтуванням ціннісно-смислової доцільності й умов інноватизації сучасної вищої освіти на теоретичному рівні у напрямі розвитку різних сфер інноватики як наукової галузі); дидактико-технологічний (зорієнтований на впровадження інноваційних освітніх програм та інноваційних освітніх технологій).

Ключові слова: інноваційність, контекст, контексти інноваційності, вища освіта.

Вступ. Інноваційність сучасного суспільства стала його пріоритетною ознакою, що задекларована в інноваційній концепції розвитку економіки та суспільства «Індустрія 4.0», яка пов'язує промислову революцію з тотальними інноваціями, спрямованими на зміну способу життя більшості людей, їх свідомості, поступово змінюючи саму природу людини [1, с. 16] та в концепції Індустрія 5.0, що також буде сприяти подальшому стимулюванню масштабних інновацій, модернізації освіти та просуванню стратегічних інноваційних кейсів [2, с. 34]. У форматі цих суспільно-економічних інноваційних концепцій зароджується нова парадигма освіти – Освіта 5.0, що ґрунтуються на принципах сталого розвитку, людиноцентризму, інноваційності, взаємодії та передбачає цілісну інтеграцію передових технологій (зокрема цифрових) з розвитком актуальних надпрофесійних навичок, що є не просто інструментами, а сприяють виходу за межі набуття інформаційних та технічних навичок, надають можливість досліджувати, розуміти і застосовувати знання в інноваційний, ефективний та більш захоплюючий спосіб, готуючи студентів до життя у все більш складному і взаємопов'язаному з цифровими технологіями світі [3]. До того ж «Освіта 5.0» спрямована на адаптацію навчального процесу до індивідуальних потреб і здібностей кожного студента з метою реалізації його інноваційного потенціалу [4, с. 7]. Тобто основним вектором реформування системи вищої освіти України є її орієнтація на інноваційну діяльність. Суттєвого значення набуває потяг до оновлення вищої освіти в умовах військового стану в Україні, коли вітчизняні заклади вищої освіти мали перейти на дистанційний режим організації освітнього процесу і інноваційність вищої освіти отримала нового сенсу, що потребує осмислення її контекстів на засадах рівневого підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні позиції інноватики розробили Дж. Бассет, Д. Гамільтон, Е. Роджерс, О. Хомерики. Педагогічний контекст інновацій розкрито в працях І. Зязюна, В. Кременя, В. Паламарчук, О. Савченко, С. Сисоєвої. Інноваційність у форматі вищої освіти висвітлюється в працях О. Дубасенюк, Г. Клімової, С. Ніколаєнка, В Огнев'юка. Різні аспекти професійної підготовки студентів до інноваційної діяльності розкрито в працях Л. Ващенко, Л. Даниленко, Л. Козак, В. Химинець, О. Шапран. Інноваційні освітні технології представлено в працях О. Пометун, С. Сисоєвої. Сутність та структуру інноваційної діяльності обґрунтовано у студіях О. Гончарової, І. Дичківської, О. Пєхоти, Г. Тараненко. Проблема контекстуалізації вищої освіти досліджуються у вітчизняному (В. Желанова, І. Марчук, О. Наливайко) та зарубіжному (Е. Бакер, В. Візлер, С. Сіз, К. Хадсон і) науковому просторі. Проте розгляд ієрархії інноваційних контекстів сучасної вищої освіти залишився поза увагою науковців.

Метою статті є висвітлення ієрархії контекстів інноваційності вищої освіти. **Методи дослідження**: міждисциплінарний аналіз, синтез, порівняння, систематизація наукових джерел з проблеми інноваційності вищої освіти та її контекстів; аналіз освітньо-професійних програм; дефініційний аналіз базових понять дослідження.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо ґрунтовні поняття представленої статті, якими є «інноваційність», «контекст», «контексти інноваційності».

Поняття «інноваційність» суголосно Концепції НУШ пов'язане з відкритістю до нових ідей, ініціюванням змін у близькому середовищі, формуванням знань, умінь, цінностей, які становлять основу компетентнісного підходу, і визначають «подальшу здатність успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти і брати участь у справах громади» [5].

Існує наукова позиція (А. Сбруєва), що інноваційність вищої освіти пов'язана з «третьою місією» сучасного університету, яка, на думку науковиці, передбачає такі аспекти його діяльності: формування людини держави та світу; надання соціальних послуг місцевій громаді (організація освіти дорослих та людей третього віку, волонтерська діяльність); формування

системи цінностей та культури середнього класу суспільства; трансфер продуктів інноваційної діяльності у сферу економіки регіону, країни, світу; підтримка сталого розвитку суспільства та світу як в цілому, так й участь у розв'язанні місцевих, регіональних та глобальних екологічних проблем [6]. Відтак сучасний університет стає інноваційним комплексом, в освітньому середовищі якого перебудовується у напрямі інноваційності професійна свідомість викладача і в процесі впровадження інноваційних освітніх технологій формується інноваційна особистість здобувача освіти.

Таким чином, *інноваційність* – це прийняття нового, відкритість й готовність до впровдження інноваційних технологій, створення інноваційного освітнього середовища, зорієнтованого на формування інноваційної особистості здатної до трансферу продуктів інноваційної діяльності. Тобто інноваційність є багаторівневим феноменом, що передбачає його розгляд у контексті стратегії, нової наукової галузі, базового дидактичного принципу сучасної вищої освіти, особистісної якості.

У попередніх працях ми зверталися до педагогічного аспекту феномену «контекст» й визначили його як смислоутворювальну категорію, як систему внутрішніх і зовнішніх життєвих умов та діяльності людини, що у конкретній ситуації визначає смисл і значення цієї ситуації як загалом, так і компонентів, що до неї входять [7]. Контексти інноваційності розуміємо як інноваційно зорієнтовану систему внутрішніх й зовнішніх умов, що визначають смисл і певний вектор інноваційної діяльності. При цьому виокремлюємо таку рівневу ієрархію контекстів інноваційності сучасної вищої освіти, як-от: 1) нормативно-стратегічний; 2) науково-теоретичний; 3) дидактико-технологічний контексти інноваційності сучасної вищої освіти. Розглянемо їх.

Нормативно-стратегічний контекст інновацій задекларовано в низці державних нормативних документах, а саме: Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), Законі України «Про освіту» (2017 р.), Законі України «Про інноваційну діяльність» (2012 р.), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018 р.), «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022 – 2032 роки» (2022 р.), «Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року» (2019 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Положенні «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2017 р.).

Зазначені документи постулюють позицію, що ключовими завданнями освіти у XXI столітті є розвиток наукової та інноваційної діяльності, формування мислення, орієнтованого на майбутнє та підвищення якості освіти на інноваційній основі. Так, у законі «Про освіту» (2017) інноваційна діяльність закладів вищої освіти визнається неодмінною складовою їхньої освітньої діяльності, а ключовими завданнями освіти визначено розвиток наукової та інноваційної діяльності, формування перспективного мислення та підвищення якості освіти на інноваційних засадах [8]. У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки інноватизація вищої освіти визначається як пріоритетна ціль у напрямі «створення умов для розвитку інновацій, ефективне впровадження нових знань і технологій за участю» ЗВО. При цьому операційною метою визначено реалізацію принципу студентоцентрованого навчання як основу організації освітнього процесу з використанням інноваційних технологій. До того ж, в цьому державному документі наголошено на необхідності розвитку «інноваційної інфраструктури на базі» ЗВО та сприянні «використанню інноваційних технологій та новітніх засобів навчання в освітньому процесі» [9]. Відтак нормативно-стратегічний контекст інноваційності передбачає пріоритет інноватизації сучасної вищої освіти, а також створення умов для розвитку і впровадження інновацій в закладах вищої освіти на державному рівні.

Науково-теоретичний контекст пов'язаний з обґрунтуванням й науковою розробкою різних аспектів інноваційності. Аналіз сучасного наукового дискурсу щодо проблеми інноваційності представлений наступними базовими напрямами: дослідження педагогічної інноватики (К. Ангеловські, Х. Вілкінсон, І. Дичківська Л. Козак, І. Коновальчук, В. Паламарчук, В. Пінчук) як вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій, що співвідносить нове як особливий феномен за такими ознаками, як-от: просторово-часова неідентичність, актуальність, стабільність, ефективність й визначає результатом реалізації інноваційного потенціалу закладу вищої освіти модифікаційні, комбіновані, радикальні нововведення; обґрунтування й розкриття принципів формування терміносистеми педагогічної інноватики та аналіз її базових понять («новація», «нововведення», «інновація», «інноваційний процес», «інноваційна діяльність») [10]; розробка класифікації інновацій, що містить: ретроінновації, аналогові інновації, комбінаторні інновації, сутнісні інновації [11]; визначення певної етапності інноваційного процесу, а саме: 1) теоретичний етап – ініціація нововведення і прийняття рішення про необхідність його впровадження; 2) етап обгрунтування й опрацювання інновацій; 3) організаційно-практичний етап; 4) аналітичний етап; 5) етап упровадження [11]. Аналіз різних аспектів інноваційності вищої освіти, а саме: роль інноваційної освіти у сталому розвитку суспільства (В. Огнев'юк, В. Химинець), сутність і зміст інноваційної освіти (О. Дубасенюк, Л. Козак).

Суттєвий науковий напрям складає науковий доробок щодо вивчення інноваційності в її особистісному вимірі у форматі інноваційної компетентності майбутнього педагога (І. Коновальчук); готовності до інноваційної діяльності (І. Гавриш, О. Огієнко, Н. Плахотнюк); інноваційного потенціалу особистості (О. Боковець, І. Вакулова, Ю. Власенко); самозмінювання, як ресурсу інноваційності особистості (О. Кузнєцова, Д. Лущикова); формування інноваційної особистості (І. Бубнов, Р. Швай). Загалом, зазначені науковці досліджують інноваційну особистість, акцентуючи увагу на її індивідуально-психологічних особливостях; властивостях, сформованих у процесі розвитку та соціалізації; навичках та компетенціях, сформованих у процесі професійної діяльності, що є характерними для особистості, схильної до інноваційної діяльності (О. Боковець) [12] або розглядають інноваційну особистість через її інноваційну діяльність, що, є синтезом активної залученості особистості до інноваційної діяльності в контексті орієнтації в інноваціях та навичок їх практичного застосовування у своїй роботі завдяки володінню різними технологіями та здатності до самореалізації та інноваційного пошуку (О. Гончарова, Т. Тараненко) [13]. Варто відзначити, що зазначені підходи синтезуються у процесі моделювання

інноваційної особистості, що було здійснено у наших попередніх студіях, у яких було обґрунтовано й розроблено структуру інноваційної особистості, що містить сукупність мотивів, потреб, цінностей, установок (інноваційнв спрямованість); синтез інноваційного мислення, когнітивного стилю, когнітивної активності, системи знань (інноваційно-когнітивний компонент); комплекс умінь та інноваційна поведінка (інноваційно-праксіологічний компонент), інноваційно-рефлексивні якості та інноваційний потенціал (рефлексивно-прогностичний компонент) і подано її у вигляді моделі [14].

Відтак науково-теоретичний контекст інноваційності сучасної вищої освіти пов'язаний із обґрунтуванням ціннісно-смислової доцільності й умов інноватизації сучасної вищої освіти на теоретичному рівні у напрямі розвитку різних сфер інноватики як наукової галузі.

Дидактико-технологічний контекст інноваційності вищої освіти відбиває аспект практичного впровадження інноваційних освітніх програм та технологій в освітній процес сучасного університету. Так на кафедрі освітології та психолого-педагогічних наук Київського столичного університету імені Бориса Грінченка вже другий рік реалізується освітня програма 011.00.04 Освітній дизайн і коучинг в освіті дорослих для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 011 освітні, педагогічні науки. Інноваційність цієї освітньої програми полягає в наступному:

– широка придатність до працевлаштування (викладач закладу вищої освіти; викладач закладу професійної (професійно-технічної) освіти; викладач закладу фахової передвищої освіти; консультант центру професійного розвитку; андрагог);

– міждисциплінарність, що реалізується у форматі інтегрованих освітніх компонентів, які складаються з кількох змістових модулів (наприклад освітній компонент «Освітній дизайн змісту та технологій навчання дорослих» складається зі змістових модулів «Освітній дизайн у діяльності викладача», «Гносеологія та дидактика освіти дорослих», «Технологічний практикум», «Проєктування та управління освітніми системами»;

– здійснення викладання із застосуванням інформаційних технологій на платформі дистанційного навчання «Moodle» у цифровому університетському кампусі, організація комунікації на платформі Google Meet, ZOOM тощо;

– застосування інноваційних технологій (case-study, blended learning, flipped classroom, CLIL, distance learning, cooperative learning, mobile learning);

– навчально-методичне забезпечення освітнього процесу здійснюється через використання електронних навчальних курсів;

– відповідність викликів сьогодення на засаді впровадження ідей травмоінформованого підходу та соціально-емоційного навчання.

Технологічні аспекти інноваційності вищої освіти пов'язані з реалізацією позицій технологічного підходу у форматі інноваційних освітніх технологій, а саме: технології контекстного навчання, що передбачає організацію освітнього процесу у контексті майбутньої професійної діяльності (В. Желанова) [7]; технології віртуальної реальності (VR), що створюються шляхом візуалізації тривимірних об'єктів у засіб використання комп'ютерної графіки, анімації та програмування (Д. Вербівський) [15]. Поширеними у сучасному просторі вищої освіти є інноваційні технології гібридного навчання, перевернутого навчання, навчання на основі сценаріїв, навчання, що базується на подіях та ін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, інноваційність вітчизняної вищої освіти є її пріоритетною тенденцією, що об'єктивно зумовлена інноватизацією всіх сфер сучасного суспільства. Ураховуючи смислову насиченість, поліфункціональність й багаторівневість феномену «інноваційність» маємо констатувати, що ієрархія контекстів інноваційності має таку супідрядність та змістове наповнення: 1) нормативно-стратегічний контекст (передбачає пріоритет інноватизації сучасної вищої освіти, а також створення умов для розвитку і впровадження інновацій в закладах вищої освіти на державному рівні; 2) науково-теоретичний контекст (пов'язаний з обґрунтуванням ціннісно-смислової доцільності й умов інноватизації сучасної вищої освіти на теоретичному рівні у напрямі розвитку різних сфер інноватики як наукової галузі); 3) дидактико-технологічний (зорієнтований на впровадження інноваційних освітніх програм). Подальшого вивчення потребує аспект дидактичного супроводу інноватизації вищої освіти в сучасному університеті.

Список використаної літератури

1. Соловйов В.М. Індустрія 4.0 і проблеми освіти. Проблеми та перспективи розвитку економіки освіти регіону: тези доповідей на XI Міжнародній науково-практичній конференції аспірантів, молодих учених та науковців (м.Кременчук, 21 квітня 2016 р.). Кременчук: ПП Щербатих, 2016. С.16–17.
2. Industry 5.0: A transformative vision for Europe. URL: https://www.horizon-europe.gouv.fr/sites/default/files/2022-01/industry-5-0- pdf5324.pdf (дата звернення: 12.12.2023).
3. Santos L., Oliveira L., Nobre S., Reis G., Laet L., Santos J. The evolution of education and emerging educational technologies: A comparative analysis between education 4.0 and education 5.0. URL: https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/article/view/3387 (дата звернення: 17.01.2023).
4. Ahmad S., Umirzakova S., Mujtaba G., Amin M., Whangbo T. Education 5.0: requirements, enabling technologies, and future directions. URL: https://arxiv.org/abs/2307.15846 (дата звернення: 21.01.2024).
5. НУШ. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola (дата звернення: 23.01.2024).
6. Сбруєва А. А. Трансформація місії університету в умовах суспільства знань. Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. С.72–84.
7. Желанова, В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія: монографія. Луганськ: Вид-во ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. 505 с.
8. Про освіту: Закон України, док. № 2145-VIII, чинний, поточна від 04.01.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 23.01.2024).
9. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text (дата звернення: 12.01.2024)

10. Коновальчук І.І. Терміносистема базових понять педагогічної інноватики. Нові технології навчання. 2011. Вип.69. Част.1. С.70−75.
11. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. С.12–28.
12. Боковець О. І. Соціально-психологічні умови розвитку інноваційного потенціалу студентів закладу вищої технічної освіти: дис. … д-ра філософії : 053. Київ, 2021. 294 с.
13. Гончарова О., Тараненко Г. Інноваційна діяльність особистості як важлива умова гармонізації культурно-освітнього простору: філософсько-освітній аспект. Філософські обрії. 2016. № 35. С.162–173.
14. Желанова В. Модель інноваційної особистості: структурно-динамічний підхід. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2023. Вип.39 (1). С.12–18.
15. Вербивський Д. Інноваційні технології в закладі вищої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2023. №2 (53). С.30–33.

References

1. Soloviov, V. M. (2016). Industriia 4.0 i problemy osvity [Industry 4.0 and problems of education]. *Problems and prospects for the development of the region's education economy – Proceedings of XI International Scientific and Practical Conference* (pp.16–17). Kremenchuk, PP Scherbatykh. (in Ukrainian)
2. Industry 5.0: A transformative vision for Europe. URL: https://www.horizon-europe.gouv.fr/sites/default/files/2022-01/industry-5-0- pdf5324.pdf
3. Santos, L., Oliveira, L., Nobre, S., Reis, G., Laet, L., & Santos, J. (2024). *The evolution of education and emerging educational technologies: A comparative analysis between education 4.0 and education 5.0*. URL: https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/article/view/3387.
4. Ahmad, S., Umirzakova, S., Mujtaba, G., Amin, M., & Whangbo, T. *Education 5.0: requirements, enabling technologies, and future directions*. URL: https://arxiv.org/abs/2307.15846
5. NUSH. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [NUS. Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola (in Ukrainian)
6. Sbruieva, A.A. (2015) *Transformatsiia misii universytetu v umovakh suspilstva znan* [Transformation of the university mission in the conditions of the knowledge society]. A.Makarenko Sumy State Pedagogical University. (in Ukrainian)
7. Zhelanova, V.V. (2013). *Kontekstne navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia ta tekhnolohiia* [Contextual training of future primary school teachers: theory and technology]. Luhansk T.Shevchenko National University (in Ukrainian).
8. Pro osvitu: Zakon Ukrainy [On Education: Law of Ukraine]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (in Ukrainian)
9. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2032 roky: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 liutoho 2022 r. [On Approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 23, 2022]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text (in Ukrainian)
10. Konovalchuk, I.I. (2011). Terminosystema bazovykh poniat pedahohichnoi innovatyky. *Novi tekhnolohii navchannia, 69,* Part 1, 70–75. (in Ukrainian)
11. Dubaseniuk, O.A. (2014). Innovatsii v suchasnii osviti [Innovations in modern education]. *Innovations in education: integration of science and practice*, 12-28. (in Ukrainian)
12. Bokovets, O.I. (2021). *Cotsialno-psykholohichni umovy rozvytku innovatsiinoho potentsialu studentiv zakladu vyshchoi tekhnichnoi osvity* [Socio-psychological conditions of development of innovative potential of students of higher technical education institution]. Unpublished PhD dissertation. Kyiv. (in Ukrainian)
13. Goncharova, O., & Taranenko, H. (2016). Innovatsiina diialnist osobystosti yak vazhlyva umova harmonizatsii kulturno-osvitnoho prostoru: filosofsko-osvitnii aspekt [Innovative activity of the individual as an important condition for the harmonization of cultural and educational space: philosophical and educational aspect]. *Philosophical horizons*, *35,* 162–173. (in Ukrainian)
14. Zhelanova, V. (2023). Model innovatsiinoi osobystosti: strukturno-dynamichnyi pidkhid [Model of innovative personality: structural and dynamic approach]. *Pedagogical education: Theory and practice. Psychology. Pedagogy*, *39* (1), 12–18. (in Ukrainian)
15. Verbyvskyi, D. (2023). Innovatsiini tekhnolohii v zakladi vyshchoi osvity. [Innovative technologies in higher education institutions]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 2* (53), 30–33. (in Ukrainian)

Стаття надійшла до редакції 26.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 31.03.2024 р.

Zhelanova Viktoriia
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Education, Psychological and Pedagogical Sciences
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

CONTEXTS OF INNOVATION IN MODERN HIGHER EDUCATION: LEVEL HIERARCHY

Abstract. The relevance of this article is objectively determined by the innovative guidelines of modern society, which are declared in the concepts of economic and social development «Industry 4.0», «Industry 5.0», and determine the need to change the paradigm of higher education in the direction of its innovation, as defined in the concept of «Education 5.0», which requires its rethinking in the strategic and technological dimensions. The purpose of the article is to highlight the hierarchy of contexts of innovation in modern higher education. The study used the following methods of scientific and pedagogical research: analysis of scientific literature on the problem of innovation in higher education; analysis of educational and professional programs; synthesis, comparison, and systematization of scientific sources; definition analysis of the basic concepts of the study. The author's interpretation of the basic concepts of the study is presented, which are «innovation» (acceptance of new things, openness and readiness to introduce innovative technologies,

creation of an innovative educational environment focused on the formation of an innovative personality capable of transferring products of innovative activity), «context» (a system of internal and external conditions of human life and activity, which in a particular situation determines the meaning and significance of this situation as a whole and its components), «contexts of innovation» (innovation-oriented system of internal and external conditions that determine the meaning and a certain vector of innovation activity). The hierarchy and consideration of the contexts of innovation in higher education are presented, which includes the normative and strategic context (provides for the priority of innovation in modern higher education, as well as the creation of conditions for the development and implementation of innovations in higher education institutions at the state level); scientific and theoretical context (related to the substantiation of the value and semantic feasibility and conditions of innovation in modern higher education at the theoretical level in the direction of development of various areas of innovation as a scientific field); didactic and technological context (focused on the introduction of innovative educational programs and innovative educational technologies).

Key words: innovation, context, contexts of innovation, higher education.

УДК 16, 343: 364.682-054.73
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Жиленко Руслан В'ячеславович
кандидат історичних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
ruslan.zhylenko@uznhu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-2227-4534

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ СТРІЧКИ ЧАСУ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ПРОБЛЕМ ЖІНОК ВПО

Анотація. Забезпечення об'єктивного та неупередженого підходу до вивчення поточних соціальних проблем завжди було предметом гострих дискусій в соціальних науках. Залученість дослідника до явищ і процесів, що вивчаються, їхня динаміка безумовно впливають на всі етапи його роботи. Це є цілком справедливим і у випадку з вивченням такої масштабної та травматичної проблеми як внутрішнє переміщення мільйонів людей в результаті війни у країні. На нашу думку, одним із можливих рішень даної проблеми є ретельний добір таких методів збирання емпіричних даних, які б дозволили, з одного боку, забезпечити достатню інформативність, а, з іншого боку, максимально нівелювати суб'єктивний вплив дослідника. Мета статті: узагальнення досвіду застосування методу стрічки часу для вивчення трансформації повсякденного життя внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Методи дослідження: стрічка часу як метод вивчення трансформації повсякденного життя ВПО. У статті представлено результати апробації методу стрічки часу для вивчення змін у повсякденному житті жінок, що є внутрішньо переміщеними особами. Практично продемонстровано його можливості щодо збирання емпіричної інформації, придатної до подальшої обробки та математико-статистичного аналізу. Визначено переваги методу та обмеження у його використанні для вивчення проблем ВПО. Сформульовано рекомендації щодо більш ефективного застосування стрічки часу, зокрема у поєднанні з іншими методами дослідження.

Ключові слова: ВПО, метод дослідження, стрічка часу, об'єктивність.

Вступ. Вивчення різних аспектів феномену внутрішнього переміщення, на нашу думку, є однією із найскладніших дослідницьких задач нашого часу. Це зумовлено рядом важливих об'єктивних та суб'єктивних факторів, а саме: масштабом та динамікою процесу, його впливом на різні сфери і рівні соціального та особистого життя, а також його травматичністю як для безпосередніх носіїв проблеми, так і для дослідників. Спричинені війною соціальні, політичні та економічні наслідки породжують постійні зміни кількості ВПО, їхнього статусу, потреб, місця проживання тощо. Ця динаміка створює нові виклики на рівні суспільства загадом, для приймаючих громад та, що не менш важливо, для самих переміщених осіб. Ще не достатньо дослідженим, але очевидним є і вплив внутрішнього переміщення на загострення «традиційних» проблем, наприклад соціального розшарування та нерівності. Психологічні, а часто і фізичні, наслідки для ВПО поєднані із болючим процесом прийняття іншого соціального статусу та формуванням нової ідентичності. Це суттєво ускладнює процес дослідження, адже, з одного боку, переміщеним особам доволі нелегко узагальнити свій нещодавній досвід. З іншого боку, досліднику, який так чи інакше, є учасником процесу, непросто залишатися об'єктивним та неупередженим. Не останню роль тут відіграють чутливість проблеми та тиск на нього соціальної відповідальності. У даному контексті цілком очевидною є необхідність пошуку методів, які б дозволили якщо не нівелювати, то хоча б зменшити вплив згаданих факторів на достовірність одержаних даних.

Огляд останніх досліджень і публікацій. З початком російсько-української війни 2014 року з'явився цілий ряд досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів, присвячених різним аспектам внутрішнього переміщення. За таким критерієм як об'єкт дослідження, умовно можна виділити три групи праць. Перша – присвячена вивченню законодавчого регулювання та розбудові інституційної спроможності вирішення проблем ВПО [6; 7; 13; 16]. Друга група публікацій зосереджує увагу на дослідженні існуючих та запровадженні нових практик задоволення потреб внутрішньо переміщених осіб [3; 4; 11; 17]. Третя – фокусується на вивченні соціального та психологічного впливу внутрішнього переміщення на мікрорівні, тобто на рівні особистості та її взаємодії із соціальним середовищем [8; 9; 14; 15]. Дещо осторонь стоять публікації результатів емпіричних розвідок вітчизняних і зарубіжних авторів, часто організацій, а саме: вивчення потреб, статистичних даних, особистих історій ВПО [1; 5; 10; 12; 18]. З початком повномасштабного вторгнення і загострення проблем внутрішнього переселення, означені тенденції загалом збереглися. Водночас, слід зазначити, що кількість публікацій залишається відносно незначною. На нашу думку, це спричинено факторами, зазначеними у вступі до статті.

Мета статті: *узагальнення досвіду застосування методу стрічки часу для вивчення трансформації повсякденного життя ВПО. Досягнення мети передбачає виконання ряду завдань, а саме:*

1. За допомогою стрічки часу зафіксувати прояви повсякденного життя ВПО до та після переміщення до приймаючої громади.
2. Встановити відмінності у проявах повсякденного життя ВПО до та після переміщення до приймаючої громади.
3. Окреслити можливі фактори (крім факту самого переміщення), які вплинули на зміни у повсякденному житті ВПО.

Методи дослідження. Вибір стрічки часу як методу вивчення трансформації повсякденного життя ВПО переважно зумовлений обставинами, які згадані у вступі до роботи, а саме: травматичним досвідом, формуванням нової ідентичності учасників та проблемами з дотриманням дослідником принципів об'єктивності та неупередженості. На нашу думку, даний метод

дозволяє, до певної міри, подолати ці бар'єри. Дослідники вказують на те, що «відносно неінвазивна природа [методу] дозволяє індивідам, які можуть мати травматичний досвід, ділитися життєвими історіями в комфортних умовах» [2]. Метод дозволяє уникати відповідей, які свого роду «запрограмовані» сформульованими дослідником запитаннями, які, у свою чергу, спираються на його досвід та бачення феномену. Він уможливлює виявити саме ті аспекти проблеми, які є значимими для самих учасників. «Замість дослідника, учасники знаходяться за кермом та контролюють напрям історії» [2].

У дослідженні взяли участь семеро жінок, ВПО, які проживають у одному із шелтерів у передмісті м.Ужгорода. Для його проведення було використано стрічку часу, шкалу, що містила поділки від 00.00 до 23.00, які відповідають кількості годин у добі. Спочатку учасникам було запропоновано розмістити на стрічці їхні типові щоденні заняття на теперішній час, тобто після переїзду на Закарпаття. Згодом вони одержали іншу стрічку, на якій позначили свої типові повсякденні заняття вдома, до переміщення. Важливо, що учасники не отримували жодних переліків можливих значень змінної. Їхній вибір, як і формулювання, цілком залежали від рішення самих респондентів. Аналіз одержаної інформації полягав у встановленні фактичних та хронологічних відмінностей у повсякденних заняттях ВПО до та після переїзду на Закарпаття, а також спробі виявити фактори, що вплинули на згадані зміни. Для цього використано стандартні функції пакету SPSS. Варто наголосити, що метою дослідження була апробація методу, а не одержання репрезентативних даних щодо змін в повсякденних заняттях всіх жінок ВПО. Отже, отримана фактична інформація поширюється виключно на учасників дослідження.

Виклад основного матеріалу. У процесі аналізу одержаних даних було встановлено:

1. Учасники дослідження використали наступні значення для змінної «Щоденні заняття»: домашні справи, сніданок, обід, вечеря, готування обіду, готування вечері, готування їжі, підготовка до школи, відвести дітей до школи, відвести дітей до садочка, забрати дітей зі школи, забрати дітей із садочка, прибирання, ходити в магазин, догляд за дітьми, догляд за родичами, зарядка (вправи), відпочинок, вільний час, виконання домашнього завдання (з дітьми), проведення часу з дітьми, гуляння з дітьми, робота, пошук новин в мережі інтернет, читання інтернет, роздуми, сон, спілкування з друзями, відводити дітей на гуртки;

2. Співставлення значень змінних, використаних для опису повсякденних занять до та після переїзду учасників на Закарпаття, дозволило виявити певні фактичні відмінності, а саме: після переміщення до регіону значно рідше згадуються «відводити дітей на гуртки», «прибирання», «обід»; повністю зникає «спілкування з друзями»; з'являються – «зарядка», «роздуми», «пошук новин в мережі інтернет», «читання інтернет». На нашу думку, можна припустити, що відмінності у використанні таких значень як «відводити дітей на гуртки», «спілкування з друзями», «зарядка», «роздуми», «пошук новин в мережі інтернет» та «читання інтернет» безпосередньо зумовлені фактичними змінами у житті учасників дослідження. Водночас, відмінності щодо вживання значень «обід» та «прибирання» можливо стосуються змін у сприйнятті респондентами власно повсякденного життя. Цілком очевидно, що учасники не перестали обідати чи прибирати, а радше «перестали помічати» ці рутинні заняття.

З метою аналізу хронологічних відмінностей, тобто різниці витраченого часу на різні повсякденні заняття, ужиті респондентами слова були згруповані. На їх основі визначено наступні змінні, що вимірювалися за інтервальною шкалою: «Домашні справи» (приготування і споживання їжі, відвідини магазину), «Догляд та піклування» (діти та інші родичі), «Відпочинок» (відпочинок, вільний час, зарядка, роздуми), «Інтернет» (перегляд та читання новин в мережі), «Спілкування» (час проведений з членами родини, друзями) та «Робота». Фактичний час витрачений респондентом на певне заняття розглядався як значення змінної. Було встановлено, що після переміщення на Закарпаття жінки, які брали участь у дослідженні, стали у середньому менше ніж раніше витрачати часу на домашні справи (у середньому на 42 хв.), відпочинок (на 1год. 6 хв.), сон (на 42 хв.), роботу (на 1 год. 18 хв.). Час проведений за спілкуванням залишився на попередньому рівні. Водночас, зріс середній час, який щоденно витрачається на догляд та піклування за рідними (на 1 год. 42 хв.) та Інтернет (на 2 год. 42 хв.). Для зручності сприйняття, значення, відображені в Таблиці 1 у вигляді частин години, представлені у звичайному форматі часу, тобто помножені на 60 хв.

Таблиця 1.

Середнє арифметичне різниці часу витраченого на повсякденні справи до та після переїзду на Закарпаття (у частинах години)

		Домашні справи	Догляд за рідними	Відпочинок	Інтернет	Сон	Робота
N	Valid	7	7	7	7	7	7
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		,7143	-1,5714	1,1429	-2,7143	,7143	1,2857

3. У попередньому пункті представлені середні значення для групи у цілому, показники для окремих її учасників різняться залежно від ряду особистих соціально-демографічних характеристик респондентів. Під час подальшого аналізу даних виявлено ряд значимих зав'язків між змінними. Жінки ВПО з вищим рівнем освіти є частіше працевлаштованими (тут і далі - коефіцієнт кореляції Пірсона: -0,934), проводять більше часу на роботі (ті, хто працював і вдома) (-0,874) та, відповідно, витрачають менше на сон (0,812) та спілкування (0,860). Менше стали спілкуватися також люди, що витрачають більше часу на домашні справи (-0,888). Цікаво, що різке зростання часу, проведеного в мережі Інтернет є більш характерним для жінок старшого віку (-0,762).

Висновки та перспективи подальших

досліджень. Проведене дослідження та його результати вказують на можливість використання стрічки часу поряд з іншими кількісними та якісними методами для вивчення проблем, пов'язаних із внутрішнім переміщенням осіб. На нашу думку, найбільш доцільно її застосовувати для аналізу фактичних та часових змін у повсякденному житті ВПО. Інші різновиди стрічки часу, наприклад адаптовані до визначення життєвих подій респондентів, можуть використовуватися для встановлення рівня значимості та загальної суб'єктивної оцінки переміщеними особами різних моментів власної історії. Даний метод цілком придатний до застосування як на індивідуальному, так і на груповому рівнях аналізу. Особливо доречною стрічка часу є для вивчення повсякденного життя соціально-демографічних груп, наприклад жінок, та спільнот, що зазнали травматичного досвіду. Зібрані за допомогою цього методу дані є придатними для математичного аналізу, тобто дозволяють встановлювати певні залежності та причинно-наслідкові зв'язки. Він дозволяє значно зменшити вплив дослідника, уникати соціально бажаних, очікуваних, відповідей. Слід зазначити, що стрічка часу, як метод дослідження, має і ряд обмежень. Найбільш важливим, на нашу думку, є те що вона не дозволяє визначити змістове наповнення тих чи інших формулювань, які вживаються респондентами, детально оцінити їх емоційне забарвлення. Не менш важливою слабкою стороною методу є обмеження щодо розуміння ширшого соціального контексту подій із життя респондентів. Він не дозволяє встановити вплив зовнішніх факторів на життєві події учасників. Все це суттєво ускладнює інтерпретацію та пояснення одержаних результатів. Водночас, дані обмеження, на нашу думку, можна компенсувати, якщо використовувати стрічку часу у поєднанні з іншими кількісними та якісними методами дослідження.

Список використаної літератури

1. Active group. Проблеми і потреби внутрішньо переміщених осіб. Квітень 2022 р. URL: https://activegroup.com.ua/wp-content/uploads/2022/05/220412-%D0%92%D0%9F%D0%9E-65.pdf
2. Basnet N., Wouters A., Kusurkar R. Timeline Mapping as a Methodological Approach to Study Transitions in Health Professions Education. International Journal of Qualitative Methods. 2023. № 22. URL: https://doi.org/10.1177/16094069221148868
3. Бірюкова М., Рущенко І., Ляшенко Н., Григор'єва С. Біженці і внутрішньо-переміщені особи російсько-української війни: соціальні характеристики й практики. Грані. 2022. №25 (6). С.143–156.
4. Галіахметов І.А. Змістова характеристика прав внутрішньо переміщених осіб та хост-територіальних громад. Аналітично-порівняльне правознавство. 2022. №4. С.63–68.
5. Жиленко Р.В., Афанасьєв Д.М. Локальний вимір потреб внутрішньо переміщених осіб: приклад Ужгородської територіальної громади. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип.2 (51). С.54–57.
6. Zhylenko R. Refugees in their own country: internally displaced persons in Ukraine. In A.Groterath, D.Leitch, K.Habtemichael (Eds.). Migration and Refugees: Global Patterns and Local Contexts. New York: Nova Publishers Inc., 2019. P.77–96.
7. Капінус О. Я. Державна політика щодо внутрішньо переміщених осіб: види та методи реалізації. Експерт: парадигми юридичних наук і державного управління. 2021. № 4 (16). С.143–160.
8. Кердивар В.В. Синдром жертви у внутрішньо переміщених осіб із зони локального воєнного конфлікту. Харків: Національний університет цивільного захисту України, 2021. 143 с.
9. Кердивар В. Психологічні особливості агресивності у внутрішньо переміщених осіб зі східних областей України. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2021. №2 (2). С.18–25.
10. Кобзін Д., Левкіна Г., Луньова О., Черноусов А., Щербань С. Методичний посібник з оцінювання потреб ВПО у громадах. Харків, Харківський інститут соціальних досліджень (ХІСД), 2020. 246 с.
11. Кузьмич Т. Соціальна адаптація внутрішньо переміщених сімей з дітьми. Традиції та нові наукові стратегії у центральній та східній Європі: матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції (м.Київ, 26–27 червня 2020 р.). Київ: Інститут інноваційної освіти, 2020. С.126–134.
12. Логвинова М. О. Регіональні особливості розміщення внутрішньо переміщених осіб в Україні у місцях компактного проживання. Державна політика у сфері трудової міграції: правові, економічні, демографічні, освітні аспекти: матеріали міждисциплінарного круглого столу з нагоди Міжнародного дня мігранта (м.Київ, 18 грудня 2019 р.) / за ред. І.С.Сахарук, А.М.Магомедової. Київ: ФОП Маслаков, 2020. С.71–76.
13. Механізм забезпечення прав внутрішньо переміщених осіб: національний та міжнародний аспекти / С.Б.Булеца та ін. Ужгород: РІК-У, 2017. 468 с.
14. Олійник І.В., Янченко О.С. Проблема психолого-педагогічного супроводу студентів з числа внутрішньо переміщених осіб. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2018. №2 (16). С.114–122.
15. Степаненко Л.В. Особливості взаємозв'язку адаптивних властивостей та механізмів психологічного захисту у переселенців. Психолого-педагогічні координати розвитку особистості: зб. наук. матеріалів ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (м.Полтава, 3-4 червня 2021 р.). Полтава: Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2021. С.206–210.
16. Степанова Е.Р. Соціальний захист внутрішньо переміщених осіб. Актуальні проблеми та перспективи розвитку соціально-трудових відносин в умовах змін: матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції (м.Полтава, 9–10 вересня 2022 р.) / за заг. ред. Т.А.Костишиної, Л.В.Степанової. Полтава: ПУЕТ, 2022. С.93–96.
17. Швець І.Б., Следь О.М., Біленська М.М. Інтеграція внутрішньо переміщених осіб до приймаючих громад у контексті сучасних соціокультурних викликів. Регіональна економіка. 2021. №4. С.14–21.
18. United Nations. Ukraine. Залученість внутрішньо переміщених осіб. Інформаційна довідка, 2021. 6 с. URL: https://www.unhcr.org/ua/wp-content/uploads/sites/38/2021/06/2021_Inclusion-of-IDPs_ukr.pdf

References

1. Active group (2022). *Problemy i potreby vnutrishno peremishchenykh osib. Kviten 2022* [Problems and needs of internally displaced people. April 2022]. URL: https://activegroup.com.ua/wp-content/uploads/2022/05/220412-%D0%92%D0%9F%D0%9E-65.pdf (in Ukrainian)
2. Basnet, N., Wouters, A., & Kusurkar, R. (2023). Timeline Mapping as a Methodological Approach to Study Transitions in Health Professions Education. *International Journal of Qualitative Methods, 22*. URL: https://doi.org/10.1177/16094069221148868
3. Biriukova, M., Rushchenko, I., Liashchenko, N., Hryhoreva, S. (2022). Bizentsi i vnutrishno peremishcheni osoby rosiisko-ukrainskoi viiny: sotsialni kharakterystyky i praktyky [Refugees and internally displaced people of Russian-Ukrainian war: social features and practices]. *Hrani, 25* (6), 143-156. (in Ukrainian)

4. Haliakhmetova, I. (2022). Zmistova kharakterystyka prav vnutrishno peremishchenykh osib ta khost-terytorialnykh hromad [Substantive characteristics of the rights of internally displaced people and hosting territorial communities]. *Analytical and Comparative Law, 4,* 63-68. (in Ukrainian)
5. Zhylenko, R., & Afanasiev, D. (2022). Lokalnyi vymir potreb vnutrishno peremishchenyh osib: pryklad Uzhhorodskoii terytorialnoii hromady [Local dimension of the needs of internally displaced people: example of Uzhhorod territorial community]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 2* (51), 54–57. (in Ukrainian)
6. Zhylenko, R. (2019). Refugees in their own country: internally displaced persons in Ukraine. In A.Groterath, D.Leitch, K.Habtemichael (Eds.), *Migration and Refugees: Global Patterns and Local Contexts* (pp.77–96). Nova Publishers Inc.
7. Kapinus, O. (2021). Derzhavna polityka shchodo vnutrishchno peremishchenykh oseb: vydy ta metody realizatsii [Public policy towards internally displaced people: types and implementation methods]. *Expert: Paradigms of Legal Sciences, 4* (16), 143–160. (in Ukrainian)
8. Kerdyvar, V. (2021). *Syndrom zhertvy u vnutrishno peremishchenykh osib iz zony lokalnoho voennoho konfliktu* [Victim syndrome of internally displaced people from a zone of local armed conflict]. National University of Civil Defense of Ukraine. (in Ukrainian)
9. Kerdyvar, V. (2021). Psykholohichni osoblyvosti ahresyvnosti u vnutrishno peremishchenykh osib zi skhidnykh oblastei Ukrainy [Psychological features of aggressiveness of internally displaced people from eastern oblasts of Ukraine]. *Problems of Extreme and Crisis Psychology, 2* (2), 18–25. (in Ukrainian)
10. Kobzin, D., Levkina, H., Lunova, O., Chernousov, A., & Shcherban, S. (2020). *Metodychnyi posibnyk z otsiniuvannia potreb VPO u hromadakh* [Methodical toolkit on needs assessment of IDPs in communities]. Kharkiv Institute of Social Studies. (in Ukrainian)
11. Kuzmych, T. (2020). Sotsialna adaptatsia vnutrishno peremishchenykh simei z ditmy [Social adaptation of internally displaced families with children]. In *Traditions and New Scientific Strategies in Central and Eastern Europe – Proceedings of IIId International scientific-practical conference* (pp.126-134). Institute of Innovative Education. (in Ukrainian)
12. Lohvinova, M. (2020). Rehionalni osoblyvosti rozmishchennia vnutrishno peremishchenykh osib v Ukraini u mistsiakh kompaktnoho prozhyvannia [Regional features of settlement of internally displaced people in Ukraine in the areas of compact residence]. *State policy in the field of labor migration: legal, economic, demographic, educational aspects – Proceedings of Interdisciplinary Round Table* (pp.71–76). Maslakov. (in Ukrainian)
13. Buletsa, S.L., & et al. (2017). *Mekhanizm zabezpechennia prav vnutrishnio peremishchenykh osib: natsionalnyi i mizhnarodnyi aspekty* [Mechanism of rights provision for internally displaced people: national and international aspects]. RIK-U. (in Ukrainian)
14. Oliinyk, I., & Yanchenko, O. (2018). Problema psykholoho-pedahohichnoho suprovodu studentiv z chysla vnutrishno peremishchenykh osib [Problem of psychological and educational support of internally displaced students]. *Herald of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology, 2* (16), 114-122. (in Ukrainian)
15. Stepanenko, L. (2021). Osoblyvosti vzaemozviazku adaptyvnykh vlastyvostei ta mekhanizmiv psykholohichnoho zakhysty u pereselentsiv [Peculiarities of relation between settlers' adaptive features and mechanisms of psychological resilience]. *Psychological and Educational Coordinates of Personal Development – Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference* (pp.206–210). Yury Kondratyuk National University. (in Ukrainian)
16. Stepanova, E. (2022). Sotsialnyi zakhyst vnutrishno peremishchenykh osib [Sosial protection of internally displaced people]. *opical problems and Development Prospects of Social and Labor Relations under Conditions of War – Proceedings of the 8th International Scientific-Practical Conference* (pp.93–96). PUET. (in Ukrainian)
17. Shvets, I., Sled, O., & Bilenka, M. (2021). Intehratsiia vnutrishno peremishchenykh osib do pryimaiuchykh hromad u konteksti suchasnykh sotsiokulturnykh vyklykiv [Integration of internally displaced people into the hosting communities in a context of modern sociocultural challenges]. *Regional Economy, 4,* 14–21. (in Ukrainian)
18. United Nations. Ukraine (2021). *Zaluchenist vnutrishno peremishchenykh osib. Informatsiina dovidka* [Inclusion of internally displaced people. Country profile]. URL: https://www.unhcr.org/ua/wp-content/uploads/sites/38/2021/06/2021_Inclusion-of-IDPs_ukr.pdf (in Ukrainian)

Стаття надійшла до редакції 31.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 04.04.2024 р.

Zhylenko Ruslan
Candidate of Historical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

SOCIAL ADAPTATION OF SERVICEMEN IN MODERN SCIENTIFIC LITERATURE

Abstract. Securing of objective and unbiased approach in the studies of current social problems always was a matter of acute discussions in social sciences. Researcher's involvement into ongoing phenomena, which are studied, as well as their dynamics undoubtedly impact all stages of the research process. That is absolutely just in the case of studies of such an extensive and traumatizing problem as the internal displacement of millions of people as a result of the war in the country. In our view, one of the possible solutions to the problem lays in a thorough selection of the methods of empirical data collection. They should meet both requirements: provide enough information on the studied phenomenon and, at the same time, reduce the researcher's personal impact. In this respect, the research aims to test the timeline as the method to study changes in the everyday life of internally displaced women. The participants located their typical everyday activities on two timelines: one for their regular day at home, before relocation, and the other one for common activities in a host community, after displacement. The respondents were free to articulate, to assign, values for the variable. Data processing consisted of a few stages: establishment of actual differences between women's everyday activities before and after the displacement (presence or absence of particular value/activity); counting the differences in time spent for particular activity before and after relocation; investigation of the relations between participant's social and demographic characteristics and changes in their everyday activities. The author argues that the strengths of the timeline as a research method are connected to a lower level of the researcher's impact and the possibility of learning an «authentic» life story of the respondents. Moreover, collected data are applicable for further mathematical analysis. Meanwhile, the weaknesses of the

method are related to the researcher's limited ability to understand the deep meaning and emotional content of the respondents' language. Last but not least, it does not allow for locating the personal experience of the participants in a wider social context. To overcome the abovementioned limitations, the author suggests using the timeline in combination with other research methods.

Key words: IDP, research method, timeline, objectivity.

УДК 378.091.12:005.963.2-051 (043.5)
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Іваницька Оксана Степанівна
кандидат педагогічних наук
доцент кафедри іноземних мов
Інститут гуманітарних та соціальних наук
Національний університет «Львівська політехніка», м.Львів, Україна
kseniaivanytska@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-5947-314X

АКАДЕМІЧНЕ МЕНТОРСТВО У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Анотація. Формування освітнього середовища у закладах вищої освіти (ЗВО) України відбувається за принципом студентоцентризму, що передбачає особистісний підхід як до освітнього процесу, так і до соціокультурної адаптації та розвитку студентів. Впровадження менторських програм у ЗВО дає можливість індивідуалізувати освітній процес згідно потреб кожного студента, зокрема, одночасно, об'єднавши усіх студентів у спільних прагненнях та потребах. Мета дослідження: поглиблення наукової розвідки особливостей академічного менторства у ЗВО України. Застосовані методи дослідження: феноменологічний – для дослідження академічного менторства завдяки аналізу соціальної практики; герменевтичний – для тлумачення специфічної термінології; компаративний – для порівняння менторської діяльності за різних умов і щодо категорій студентів; когнітивний – у процесі пізнання явища менторства в сучасному освітньому просторі. Ментор – досвідчений і надійний наставник чи консультант, який може бути працівником ЗВО, або інших організацій чи підприємств та який, отримуючи заробітну плату і виконуючи свої посадові обов'язки, надає консультації студентам, психологічну та організаційну підтримку, координує студентські проєкти у визначених напрямках (ІТ, економіка тощо), сприяє розвитку загальних компетентностей з метою забезпечення комфортного навчального середовища, та підвищення рівня академічної успішності. Академічне менторство у ЗВО ефективно реалізується в Центрах менторства через залучення до співпраці науково-педагогічних працівників, стейкхолдерів та фахівців з досвідом практичної діяльності. Така практика допоможе уникнути ризиків неправомірної соціальної адаптації студентів.

Ключові слова: ментор, менті, студентоцентризм, компетентності ментора, соціокультурна адаптація.

Вступ. Активне впровадження інноваційних підходів в освітньому просторі – це вимога часу і одна з умов євроінтеграційного курсу держави. Формування освітнього середовища у ЗВО України відбувається за принципом студентоцентризму, що передбачає особистісний підхід як до освітнього процесу, так і до соціокультурної адаптації та розвитку студентів.

Впровадження менторських програм у ЗВО дає можливість індивідуалізувати освітній процес згідно потреб кожного студента, зокрема, одночасно, об'єднавши усіх студентів у спільних прагненнях та потребах.

Сьогодні в Україні у провідних ЗВО створюються центри, відділи академічного менторства, що активно залучають до роботи викладачів, студентів, представників ЗВО, а також, співпрацюють з представниками підприємств, установ, організацій, котрі можуть поділитися досвідом і скоригувати процес набуття студентами практичних навиків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Менторській діяльності в освіті, здебільшого, приділялася увага в контексті загальноосвітніх закладів (шкіл). Впровадження менторських програм у ЗВО розпочалося порівняно недавно і сьогодні привертає увагу науковців педагогів, психологів та соціологів.

Над цією проблематикою працювали ряд вчених, а саме: К.Андрєєва, І.Котєнєва, Н.Карлова, В.Кравченко, Ю.Кузьменко, І.Сидорук, А.Сущенко. Їхні наукові праці розкривали проблематику формального та інформального менторства у вищій освіті, а також академічне менторство як основний напрям такої діяльності. Вагомими є дослідження компетентностей ментора, що впливають на формування його професійної складової і особистісних властивостей.

Не достатньо дослідженими залишаються питання діяльності Центрів менторства у ЗВО та особливості взаємодії менторів викладачів з запрошеними менторами представниками практичних напрямів діяльності.

Мета статті: поглиблення дослідження особливостей академічного менторства у ЗВО України.

Методи дослідження. Для всебічного дослідження окресленої проблематики доцільно застосовувати комплексний методологічний підхід, послуговуючись загальнонауковим і спеціальним методологічним інструментарієм. Зокрема, ми використовували: феноменологічний метод – для дослідження академічного менторства завдяки аналізу соціальної практики; герменевтичний метод – для тлумачення специфічної термінології; компаративний метод – для порівняння менторської діяльності за різних умов і щодо категорій студентів; когнітивний метод – у процесі пізнання явища менторства в сучасному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Впровадження інноваційних освітніх технологій у ЗВО є вимогою розвитку сучасного освітнього простору. Сьогодні в Україні важливо формувати активне, освічене молоде покоління, здатне створити реальну конкуренцію на світовому ринку праці, а також, зменшувати «відтік» молоді з країни через воєнні дії.

Менторський супровід у ЗВО є одним з дієвих способів інтегрування студентів до освітнього простору і до студентської спільноти конкретного ЗВО.

Щодо тлумачення термінології, то менторство або менторинг – це процес взаємодії більш досвідченої в певній сфері людини з менш досвідченою, при якому відбувається передача знань, навичок, вмінь [1].

Ментор – це наставник, який має особистий досвід успіху і готовий поділитися ним зі своїм підопічним, якого на професійній мові називають – «менти» [2].

Великий тлумачний словник сучасної мови трактує поняття «ментор» як наставник, керівник, вихователь

[3].

На нашу думку, ментор – досвідчений і надійний наставник чи консультант, який може бути працівником ЗВО, або інших організацій чи підприємств та який, отримуючи заробітну плату і виконуючи свої посадові обов'язки, надає консультації студентам, психологічну та організаційну підтримку, координує студентські проєкти у визначених напрямках (ІТ, економіка тощо), сприяє розвитку загальних компетентностей з метою забезпечення комфортного навчального середовища, та підвищення рівня академічної успішності.

Менті – студент університету, який співпрацює з ментором та отримує додаткові знання, досвід і компетентності для досягнення нових, амбітних цілей та власного професійного розвитку.

Розуміючи, що професійна підготовка в університетах не обмежується передачею знань про основи певної науки, а й передбачає розвиток впевненості у собі, розвиток позитивного ставлення до світу, самостійності, самовдосконалення [4, с.155–163], є необхідність реалізаціїї тьюторства та менторства у ЗВО та координації цієї діяльності відповідними Центрами або Відділами з метою підтримки студентів та забезпечення досягнення вищезазначених цілей.

Ментор повинен допомогти студенту під час складання індивідуального плану навчання, при виборі певних дисциплін, а також, підтримати у процесі ознайомлення зі ЗВО, місцевістю і загалом, з новим середовищем.

Менторська підтримка студентів має надаватись у межах таких напрямів: консультування; менторська підтримка в навчанні (формальна освіта); менторська підтримка під час проходження практики; менторська підтримка в написанні та реалізації соціальних проектів, отриманні грантів; менторська підтримка в неформальній освіті; менторська підтримка в інформальній освіті; менторська підтримка у волонтерській діяльності; менторська підтримка в соціальній мобільності та академічному обміні; менторська підтримка в професійній адаптації та професіоналізації [5, с.283–289].

Сьогодні, безперечно, важливою є робота ментора зі студентами з числа внутрішньо переміщених осіб, котрі проживали у зоні активних бойових дій, також, зі студентами, що належать до колишніх, або діючих військовослужбовців. Однозначно, такі студенти можуть потребувати додаткової уваги в процесі їх соціалізації у нових умовах проживання і навчання. Якщо виникає потреба до менторства можуть залучатися фахівці психологи.

Академічне менторство передбачає опікування конкретним здобувачем задля розкриття його потенціалу в певній сфері. Професійне менторство дає змогу здобувачам набути досвіду опанування певною професією, спробувати себе в ній. Роль ментора в ЗВО можуть виконувати викладачі, стейкхолдери, здобувачі вищої освіти старших курсів [6, с.338–347].

Щодо стейкхолдерів, або представників установ, організацій і підприємств певного фахового спрямування, то їх роль досить значна, адже студенти, особливо на старших курсах, повинні отримувати інформацію про практичні особливості обраної професії від спеціалістів практиків, котрі зможуть поділитися цінним досвідом і запропонувати місця праці майбутнім фахівцям.

Компетентності ментора класифікують за трьома групами: загальнокультурні компетентності, інформаційно-аналітичні компетентності, комунікативні компетентності [7, с.124–129].

Науковці зазначають, що до групи загальнокультурних компетентностей належить здатність: до абстрактного мислення, аналізу й синтезу; вчитися та оволодівати сучасними знаннями; діяти соціально відповідально та свідомо; виявляти, ставити та розв'язувати проблеми; критично осмислювати проблеми у сфері освіти, педагогіки та на межі галузей знань.

Інформаційно-аналітичні компетентності становить здатність: до пошуку, оброблення й аналізу інформації з різних джерел; працювати в міжнародному контексті; до використання сучасних інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій в освітній та дослідницькій діяльності; проєктувати та досліджувати освітні системи; інтегрувати знання у сфері освіти / педагогіки та розв'язувати складні завдання в мультидисциплінарних і міждисциплінарних контекстах; застосовувати та розробляти нові підходи до вирішення завдань дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері освіти й педагогіки; розробляти та реалізовувати нові освітні інструменти і проєкти, інтегрувати їх в освітнє середовище закладу освіти.

Ми підтримуємо думку, що до групи комунікативних компетентностей належить здатність: враховувати різноманітність, індивідуальні особливості студентів у плануванні та реалізації освітнього процесу в закладі освіти; до міжособистісної взаємодії; управляти стратегічним розвитком команди в педагогічній, науково-педагогічній і науковій діяльності; здійснювати експертизу та надавати консультації з питань освітньої політики й інновацій в освіті; до адаптації та дії в новій ситуації; застосовувати знання у практичних ситуаціях [7, с.124–129].

Зазначені основні компетентності ментор може набувати під час підготовки до менторської практики, зокрема у Центрах менторства, на курсах підвищення кваліфікації і, безпосередньо, в процесі діяльності.

Важливо акцентувати увагу на менторській підтримці студентів під час реалізації академічної мобільності, адже за умов воєнного стану в Україні, частина студентів (повнолітні чоловіки від 18 років) законно обмежені у виїзді за кордон. Для реалізації проектної і грантової діяльності таким студентам потрібно, за можливості, створити умови через онлайн конференції реалізувати освітні потреби через комунікацію у міжнародному науково-освітньому середовищі.

Щодо Центрів менторства, то сьогодні вони створюються у ЗВО досить активно. Прикладом є Національний університет «Львівська політехніка», де діє Центр тьюторства та менторства (Центр T&M), який є структурним підрозділом Університету та забезпечує формування професійної компетентності, соціальної активності та активної життєвої позиції студентів Університету. Цілі зазначеного проєкту: розробити у цільових ЗВО комплексну систему тьюторства та менторства, спрямовану на підвищення працевлаштування випускників та їх адаптацію до реальних умов навчання й роботи; розробити навчальні/дидактичні матеріали та інструменти для підтримки тьюторства та менторства; розвинути професійні компетенції академічного персоналу, представників ділової спільноти та студентів у сфері тьюторства та менторства; апробувати розроблену систему тьюторства та менторства шляхом залучення студентів до важливих соціальних проектів під керівництвом професійних менторів та

тьюторів; стимулювати співпрацю між цільовими ЗВО через інтернаціоналізацію досвіду партнерів та посилення їхньої взаємодії із ширшим соціально-економічним середовищем у країнах консорціуму.

Результатом проекту стане забезпечення якісного професійного розвитку та громадянської активності студентів разом із підвищенням відповідності змісту освіти потребам ринку праці та громадянського суспільства. Проект забезпечить тестування алгоритмів для налагодження ефективної взаємодії між академічним та неакадемічним середовищами у напрямку покращення ситуації у сфері зайнятості молоді та сприяння співпраці між вищими навчальними закладами та ширшою соціальною та економічною спільнотою [8].

Аналізуючи одну з магістерських програм в Королівській академії мистецтв (Гаага, Нідерланди), зазначено, що менторство забезпечується протягом усієї дворічної програми з метою розвитку навички критичної рефлексії та саморефлексії, коментування та здатності рефлексувати в різних контекстах, планувати тощо [9]. Менторство стало невід'ємними елементами у провідних ЗВО.

Принцип студентоцентризму у функціонуванні ЗВО реалізується у процесі взаємодії ментора з менті на основі поваги до честі і гідності людини, тобто, на взаємній повазі усіх учасників освітнього процесу. Кожен ЗВО має розроблені і затверджені Правила етичної поведінки учасників освітнього процесу, так званий, Етичний кодекс, якими потрібно керуватися.

На основі цих Правил у Центрах менторства можуть розроблятися окремі етичні правила взаємодії і комунікації, з урахуванням особливостей соціалізації певної групи студентів.

Також, важливим аспектом у роботі ментора є підтримка студентів з особливими освітніми потребами. Ментори можуть допомагати в організації для таких студентів навчального процесу, а також, долучатися до їх культурно-побутової соціалізації в колі студентського товариства. У такій роботі потрібно пам'ятати, що непотрібно таких студентів виділяти серед інших за чинником «особливих потреб», адже завдання оточення, зокрема ментора, допомогти, при умові, що ця допомога потрібна.

Окремим видом менторської діяльності є робота з іноземними студентами, для результативної співпраці з якими, за потреби варто залучати перекладача, щоб уникнути мовного бар'єру, а також, інших студентів. Такий досвід спілкування з носієм мови буде корисним для студентів, тобто взаємодія між студентами і ментором буде цінним набуттям досвіду обома сторонами.

Висновки. Глобалізаційні процеси в освіті спричинилися до необхідності пошуку інноваційних методик здійснення освітнього процесу в полікультурному освітньому просторі на основі принципу студентоцентризму. Сьогодні освітній процес передбачає значно ширшу траєкторію, аніж суто навчання. Важливо сформувати всесторонньо розвинуту особистість, фахівця, здатного конкурувати на міжнародному ринку праці і в межах держави. Для цього потрібно напрацьовувати ряд компетентностей через реалізацію освітніх програм, міжнародну мобільність, грантову діяльність. Завдання ментора, як досвідченого і надійного наставника чи консультанта, сприяти розвитку загальних компетентностей з метою забезпечення комфортного навчального середовища, та підвищення рівня академічної успішності. Академічне менторство у ЗВО ефективно реалізується в Центрах менторства через залучення до співпраці науково-педагогічних працівників, стейкхолдерів та фахівців з досвідом практичної діяльності. Така практика допоможе уникнути ризиків неправомірної соціальної адаптації студентів.

Список використаної літератури

1. Що таке менторство та як це працює в Українській Академії Лідерства? Українська Академія Лідерства. 2017. URL: https://medium.com/@ual_life/%D1%89%D0%BE-%D1%82%D0%B0%D0%BA%D0%B5-%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%81%D1%82%D0
2. Міжнародна Академія професійного коучингу. Ментор. 2020. URL: https://www.coaching-academy.online/mentor/
3. Великий тлумачний словник сучасної мови. Ментор. 2023. https://slovnyk.me/dict/vts/%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BE%D1%80
4. Жижко Т.А. Специфіка університету XXI століття. Філософські науки. 2010. Вип.35. С.155–163.
5. Сидорук І.І. Роль менторства у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2019. Вип.2 (18). С.283–289.
6. Котєнєва І.С., Карлова Н.М. Сучасні ролі викладача закладу вищої освіти. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип.1 (339). С.338–347.
7. Сущенко А.В., Кравченко В.М., Кузьменко Ю.А., Андрєєва К.О. Професійна підготовка майбутніх педагогів закладів вищої освіти на засадах менторства як педагогічна проблема. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. Вип.79. Т.2. С.124–129.
8. Програма тьюторства та менторства (T&M) у вищих навчальних закладах в рамках проекту PROMENT. Національний університет «Львівська політехніка». 2023. URL: https://lpnu.ua/proment/ochikuvani-rezultaty
9. EUA. Improving quality, enhancing creativity: change processes in European Higher Education Institutions. Final report of the Quality Assurance for the higher education change agenda (QAHECA) project. 2009. 43 p.

References

1. Shcho take mentorstvo ta yak tse pratsiuie v Ukrainskii Akademii Liderstva? Ukrainska Akademiia Liderstva [What is mentoring and how does it work at the Ukrainian Leadership Academy? Ukrainian Academy of Leadership]. (2017). URL: https://medium.com/@ual_life/%D1%89%D0%BE-%D1%82%D0%B0%D0%BA%D0%B5-%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%81%D1%82%D0 (in Ukrainian).
2. Mizhnarodna Akademiia profesiinoho kouchynhu. Mentor. [International Academy of Professional Coaching. Mentor]. (2020). URL: https://www.coaching-academy.online/mentor (in Ukrainian).
3. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi movy. Mentor [A large explanatory dictionary of the modern language Mentor]. (2023). URL: https://slovnyk.me/dict/vts/%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BE%D1%80 (in Ukrainian).
4. Zhyzhko, T.A. (2010). Spetsyfika universytetu XXI stolittia [The specifics of the university of the 21st century]. *Filosofski nauky, 35,* 155–163. (in Ukrainian).
5. Sydoruk, I.I. (2019). Rol mentorstva u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [The role of mentoring in the professional training of future social workers]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia: Pedahohika i psykholohiia, 2* (18),

283–289. (in Ukrainian).
6. Kotienieva, I.S., & Karlova, N.M. (2021). Suchasni roli vykladacha zakladu vyshchoi osvity [Modern roles of a teacher at a higher education institution]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky, 1* (339), 338–347. (in Ukrainian).
7. Sushchenko, A.V., Kravchenko, V.M., Kuzmenko, Yu.A., & Andrieieva, K.O. (2021). Profesiina pidhotovka maibutnikh pedahohiv zakladiv vyshchoi osvity na zasadakh mentorstva yak pedahohichna problema [Professional training of future teachers of higher education institutions on the basis of mentoring as a pedagogical problem]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 79* (2), 124–129. (in Ukrainian).
8. EUA. Improving quality, enhancing creativity: change processes in European Higher Education Institutions. (2009). *Final report of the Quality Assurance for the higher education change agenda (QAHECA) project*.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 20.03.2024 р.

Ivanytska Oksana
Candidate of Pedagogical Sciences
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Institute of Humanities and Social Sciences
Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine

ACADEMIC MENTORING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

Abstract. The formation of the educational environment in higher educational institutions of Ukraine is based on the principle of student-centeredness, which involves a personal approach both to the educational process and to the socio-cultural adaptation and development of students. The implementation of mentoring programs in higher educational institutions makes it possible to individualize the educational process according to the needs of students, in particular, at the same time, uniting all students in common aspirations and needs. The study purpose: to deepen the scientific exploration of academic mentoring peculiarities in higher educational institutions of Ukraine. methods of research applied: phenomenological – to provide an opportunity to explore academic mentoring through the analysis of social practice; hermeneutic – to interpret specific terminology; comparative – for comparing mentoring activities under different conditions and regarding categories of students; cognitive – in the process of the mentoring phenomenon learning in the modern educational space. Globalization processes in education have led to the need to find innovative methods of educational process implementation in a multicultural educational space based on the principle of student-centeredness. Nowadays, the educational process involves a much broader trajectory than just learning. It is important to form a comprehensively developed personality, a specialist capable of competing on the home and international labor market. A mentor is an experienced and reliable advisor or consultant who can be an employee of a higher educational institution or other organizations or enterprises and who, receives a salary and performs duties, provides advice to students, and psychological and organizational support, coordinates student projects in specified directions (IT, economy, etc.), promotes the development of general competencies to ensure a comfortable learning environment, and increase the level of academic success. Academic mentoring in higher educational institutions is effectively implemented in Mentoring Centers through the involvement of scientific and pedagogical workers, stakeholders, and specialists with practical experience.

Key words: mentor, mentee, student-centeredness, mentor competencies, socio-cultural adaptation.

УДК 37.091.39+064.78:81’243
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Канюк Олександра Любомирівна
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна oleksandra.kanyuk@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-2396-2988

Бокоч Тетяна Петрівна
викладач
кафедра прикладної лінгвістики
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
tetiana.bokoch@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-5891-0256

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ СЕРВІСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА»

Анотація. Мета статті: розглянути аспекти використання цифрових ресурсів у процесі вивчення іноземної мови студентами спеціальності «Прикладна лінгвістика». Методи дослідження: аналіз та узагальнення педагогічної літератури; теоретичне узагальнення. Об’єктивні процеси становлення українського суспільства зумовлюють пошук ефективних шляхів підвищення якості освітнього процесу. Окрім професійних компетенцій, що включають певний набір умінь і навичок, сучасний фахівець повинен, відповідно до державних освітніх стандартів, володіти однією з іноземних мов та належним чином застосовувати її у своїй професійній діяльності. Рівень оволодіння студентами іноземною мовою безпосередньо залежить від ефективної методики викладання та застосування інформаційних технологій. Використання інформаційно-цифрових технологій підвищує інтерес студентів до навчання та сприяє зростанню їх мотивації щодо вивчення іноземної мови. Наш аналіз зосереджений на розкритті переваг і можливих викликів, які супроводжують використання цифрових інструментів у вивченні іноземних мов на вказаній спеціальності.

Ключові слова: цифрові сервіси, вивчення іноземної мови, прикладна лінгвістика, студенти.

Вступ. У сучасному світі цифрові технології відіграють важливу роль у навчанні іноземним мовам. Використання технологій для комунікації та обміну досвідом стає необхідністю в сучасному вищому навчальному середовищі, особливо для студентів, що обирають спеціальність «Прикладна лінгвістика». Онлайн-платформи відіграють ключову роль у сприянні цьому процесу, надаючи студентам зручний та доступний інструментарій для взаємодії та обміну інформацією. Окрім того, використання технологій для комунікації в позааудиторний час забезпечує студентам можливість отримати додаткову інформацію, яка може виявитися важливою для їхнього академічного і професійного розвитку. Вони можуть обговорювати нові тенденції у лінгвістиці, ділитися корисними ресурсами та взаємно надихатися до власних досліджень та творчих проектів.

Віртуальні обговорення, чати та форуми стають важливими аспектами віртуальної спільноти студентів, де вони можуть обговорювати актуальні питання, ділитися власним досвідом та взаємодіяти з викладачами. Ці інтерактивні платформи дозволяють створити віртуальне навчальне середовище, в якому студенти можуть вільно обговорювати теми занять, вирішувати завдання та навіть співпрацювати над проектами [8].

Використання технологій для комунікації та обміну досвідом є важливим аспектом навчання та професійного розвитку студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. За останні роки було проведено ряд досліджень щодо використання цифрових сервісів у навчанні іноземним мовам. Використання цифрових засобів у навчальному процесі привертає увагу багатьох науковців як з України, так і з-за кордону.

Викладання іноземних мов з використанням цифрових технологій описує у своїй праці провідний дослідник М.Воршер. Вчені О.Рогульська та О.Тарасова вважають, що в процесі вивчення іноземної мови варто використовувати методики на основі інноваційної технології «m-learning» [5]. Т.Рябуха вважає, що для викладання іноземної мови необхідно застосовувати проєктну методику [6]. Іншої позиції дотримується О.Юніна, яка стверджує, що викладання іноземної мови студентам у закладах вищої освіти повинне бути побудоване на методиці «digital storytelling» [11].

Мета статті: дослідження використання цифрових сервісів у процесі вивчення іноземної мови студентами спеціальності «Прикладна лінгвістика».

Методи дослідження: аналіз та узагальнення педагогічної літератури (для з’ясування переваг і можливих викликів, які супроводжують використання цифрових інструментів у вивченні іноземних мов на вказаній спеціальності); теоретичне узагальнення (для формулювання авторських висновків).

Виклад основного матеріалу. Уявлення про процес навчання, як про такий, що відбувається в аудиторії, за безпосереднього контакту того, хто навчає з тим, хто навчається, вже давно в минулому. Сучасні технології проникають в усі сфери нашого життя, зокрема, і в сферу освіти. Цифрові технології надають величезну кількість можливостей для навчання іноземним мовам.

Цифрові сервіси, такі як мобільні додатки, віртуальні платформи та онлайн-ресурси, відкривають нові можливості для студентів, дозволяючи їм вивчати іноземні мови в інтерактивний та інноваційний спосіб. Це не лише полегшує доступ до вивчення мов, але й створює динамічне середовище для розвитку комунікативних навичок, вдосконалення граматики та розширення

лексичного запасу [10, с.205].

Застосування цифрових технологій у вивченні іноземних мов відкриває шлях до індивідуалізованого навчання, де студенти можуть вибирати оптимальні методи та темпи вивчення, враховуючи їхні власні потреби та стиль навчання. Це важливий крок у напрямку модернізації освітнього процесу та підготовки студентів до викликів сучасного інформаційного суспільства.

Цифрові технології дозволили скоротити просторово-часові відстані та постійні перехрестя культур, ідентичностей та дискурсів. Недостатньо запропонувати доступ до Інтернету, освіта повинна конвертувати ідеології «інформаціоналізації», які зосереджуються на використанні цифрових технологій лише для пошуку та збору інформації.

Студенти, які обирають спеціальність «Прикладна лінгвістика», активно використовують цифрові сервіси для поглибленого та ефективного навчання. На сучасних інтерактивних платформах, спеціально призначених для вивчення граматики та лексики, вони отримують можливість систематизувати свої знання та вдосконалювати мовні структури у структурованій та інтерактивній формі. Використання мобільних додатків, спрямованих на тренування вимови, не лише полегшує процес вивчення, але й дозволяє студентам активно працювати над удосконаленням своєї артикуляції та інтонації.

Незамінним елементом навчального процесу для студентів спеціальності «Прикладна лінгвістика» є віртуальні класи з носіями мови. Ці онлайн-сесії надають можливість зануритися в мовне середовище та взаємодіяти з реальними носіями мови. Участь у таких віртуальних класах дозволяє студентам вдосконалювати свої комунікативні навички, адаптуватися до різних акцентів та стилів мовлення, що є важливим для успішного вивчення та практичного застосування іноземної мови [2].

Технологічні засоби для активного навчання грають ключову роль у вивченні іноземних мов студентами. Мобільні додатки вивчення мов, такі як Duolingo та Memrise, визначають нові стандарти ефективності та зацікавленості в навчанні іноземних мов. Обидва додатки можуть бути використані для вивчення різних мов, забезпечуючи користувачам інтерактивні та персоналізовані шляхи до вивчення. Їхня доступність на мобільних пристроях робить навчання мов максимально зручним та доступним навіть в рухливому режимі життя. Такі інноваційні додатки виявляються не лише допоміжними інструментами для вивчення мов, а й захопливими інструментами, які перетворюють процес навчання в захопливу подорож.

Duolingo – це найпопулярніший у світі спосіб вчити мови. Місія полягає в тому, щоб надавати високоякісну освіту та робити її доступною для всіх. Duolingo пропонує користувачам не лише традиційні вправи на граматику та словниковий запас, але і включає ігрові елементи, які заохочують щоденні короткочасні уроки. Система «заради бонусів» та «лінгвістичних нагороджень» створює змагальний дух та підтримує мотивацію студентів протягом всього процесу вивчення.

Memrise – це корисна програма для вивчення мов, особливо для початківців, які вивчають нові символи та основний словниковий запас. Той факт, що це більше, ніж просто додаток для флеш-карт, робить його привабливим. А рівень безкоштовного обслуговування досить великий. У вас ніколи не виникає відчуття, що ви стикаєтеся з платним екраном [3].

Онлайн-ресурси для самостійного навчання мов є важливим компонентом сучасної освітньої парадигми, яка спрямована на активне залучення студентів та розвиток їхнього самостійного навчання. Засоби електронного навчання, такі як відеоуроки, аудіо-матеріали та інтерактивні завдання, створюють оптимальне середовище для індивідуалізованого вивчення мови [9]. Онлайн-ресурси надають студентам гнучкість у визначенні темпу навчання та дозволяють їм адаптувати навчання до особистого розкладу та стилів навчання. Такий підхід сприяє поглибленню знань, підвищує мотивацію студентів та забезпечує ефективне вивчення іноземної мови в сучасному, технологічно насиченому середовищі [7]. Відеоуроки, доступні на різних онлайн-платформах, дозволяють студентам вивчати мову через візуальні матеріали, що полегшує розуміння граматичних конструкцій та нюансів мовлення. Аудіо-матеріали, у свою чергу, розвивають навички слухання та вимови, сприяючи формуванню правильного мовного акценту. Інтерактивні завдання, доступні на онлайн-ресурсах, стимулюють активну участь студентів у процесі навчання, допомагаючи закріпити отримані знання та розвивати комунікативні вміння. Велика перевага полягає в тому, що студенти можуть вибирати конкретні теми чи навички для вдосконалення відповідно до своїх індивідуальних потреб та рівня мовленнєвої компетенції [10, с.205].

Онлайн-ресурси для самостійного навчання іноземних мов студентами спеціальності «Прикладна лінгвістика» можуть включати:

– BBC Learning English – масштабне відділення BBC, присвячене вивченню англійської мови. На сайті доступні навчальні курси для різних рівнів. Частина курсів поділяється за тематикою: англійська в університеті, на роботі, тощо. З акцентом на покращенні комунікативних навичок доступні відеоуроки, аудіоматеріали та ігрові завдання для різних рівнів вивчення мови. Відеоуроки розроблені професійними викладачами, а аудіоматеріали включають в себе реальні діалоги та висловлювання. Ігрові завдання, такі як кросворди та інтерактивні вправи, створюють захопливе середовище для вивчення, сприяючи розвитку лексичного запасу та розумінню мови в різних ситуаціях.

– Quizlet – платформа, що дозволяє студентам самостійно вивчати слова, фрази та граматичні конструкції за допомогою електронних карток. Зручна можливість використовувати готові набори або створювати свої дозволяє адаптувати матеріали до власних потреб. Використання карток сприяє запам'ятовуванню та повторенню, що допомагає закріплювати матеріал в пам'яті. Завдяки доступності платформи, студенти можуть вчитися в будь-якому зручному для них місці та часі.

– TED-Ed – організація, присвячена мотиваційним пізнавальним лекціям іноземною мовою. Чудово підійде для глядачів із уже наявними знаннями з англійської, які хочуть покращити свої навички сприймання мови на слух. На сайті доступні субтитри, надаючи освітні відеоролики, вбудовані завдання та питання для самоперевірки, створює цікаві та інтерактивні сценарії для вивчення мови. Кожне відео спрямоване на поглиблення розуміння мови в контексті цікавих тем, що робить процес навчання більш пізнавальним [7].

– Busuu – мережа для вивчення мов, де студенти можуть не лише займатися самостійним вивченням, а й взаємодіяти з іншими учасниками та отримувати

зворотний зв'язок від носіїв мови. Спільнота створює стимулююче середовище, де можна спілкуватися, ділитися знаннями та отримувати корисні поради.

– Lingodeer – мобільний додаток, який пропонує інтерактивні уроки для вивчення мов, зосереджений на розвитку граматичних навичок, навичок слухання та вимови, створює вигідне середовище для ефективного навчання. Його ігровий підхід допомагає створити зацікавленість та мотивацію для досягнення успіху.

– Open Culture – веб-сайт, який надає безкоштовний доступ до різноманітних ресурсів для вивчення мов. Зокрема, студенти можуть використовувати книжки аудіо та відеоуроки для розширення своїх мовних знань. Наявність різноманітних матеріалів дозволяє вибрати той, який найбільше відповідає власним вивчальним потребам.

– Zoom – програма для організації відеоконференцій, розроблена компанією Zoom Video Communications. Вона надає сервіс відеотелефонії, який дозволяє підключати одночасно до 100 пристроїв безкоштовно, з 40-хвилинним обмеженням для безкоштовних акаунтів.

– Google Drive або Dropbox – хмарні сховища для спільної роботи над документами, презентаціями та іншими проектами. Забезпечують можливість одночасного доступу та редагування файлів кількома учасниками групи.

– Slack або Microsoft Teams (для командної комунікації) – платформи для комунікації у форматі чату, які дозволяють студентам та викладачам обговорювати завдання, ділитися ідеями та координувати спільні проекти.

– Edmodo або Moodle – системи управління навчанням, які дозволяють викладачам створювати віртуальні класи для обміну матеріалами, розміщення завдань та спільного обговорення.

– Discussion Forums (наприклад, на платформі Reddit чи веб-форумах) – мережеві форуми, де студенти можуть обмінюватися ідеями, досвідом, ставити запитання та отримувати зворотний зв'язок від спільноти.

– Podcasts або відео-блоги – студенти можуть створювати та ділитися своїми аудіо- або відеоматеріалами, в яких вони обговорюють теми, пов'язані із своєю спеціальністю або діляться власним досвідом.

– LinkedIn – професійна мережа, де студенти можуть приєднатися до професійних груп, обговорювати актуальні теми у галузі та знаходити можливості для стажування чи роботи [4].

Використання цих технологій полегшує ефективну комунікацію, обмін досвідом та створення віртуального навчального співтовариства для студентів спеціальності «Прикладна лінгвістика». Такий спосіб взаємодії не лише збагачує навчальний процес, але й сприяє розвитку навичок комунікації, співпраці та самостійності серед студентської аудиторії.

Відкриваючи віртуальні можливості для обговорень та обміну ідеями, технології стають необхідним інструментом для формування активного та інформованого студентського співтовариства [8].

Можливості використання технологій віртуальної реальності (VR) та розширеної реальності (AR) в навчальному процесі представляють значущий крок у напрямку модернізації та покращення якості освіти. Використання VR та AR в середовищі вивчення іноземних мов дозволяє створювати імерсивний, вражаючий інтерактивний досвід, які глибоко впливають на навчання студентів. Наприклад, вони можуть подорожувати в країни, спілкуючись з віртуальними носіями мови та вивчаючи лінгвістичні особливості.

VR та AR стають все більш популярними технологіями в сучасній веб-розробці. Ці інноваційні підходи відкривають нові можливості для створення захоплюючих веб-додатків та взаємодії з користувачами.

Студенти, користуючись VR, можуть «відвідувати» віртуальні мовні середовища, такі як вулиці міста чи ресторани, де вони опановують нову мову в автентичних умовах. Це дозволяє їм взаємодіяти з вигаданими персонажами, виконувати завдання та розвивати навички спілкування в реальних сценаріях. Використання AR може розширювати реальний світ студентів, доповнюючи його інформацією та віртуальними об'єктами, які допомагають засвоювати новий мовний матеріал.

Використання VR та AR для спеціальності «Прикладна лінгвістика» відкриває широкі можливості для інноваційного та ефективного навчання. За допомогою AR можна створювати «розширені» версії навчальних посібників чи книг. Студенти можуть відсканувати сторінку, і додаткова інформація, відеоролики або аудіозаписи з'являться на екрані їхнього пристрою. Використовуючи VR для створення ігрових сценаріїв, студенти взаємодіють з віртуальними персонажами для вдосконалення мовних навичок, наприклад, симуляція реальних ситуацій для вивчення виразів та фраз. VR може допомагати вдосконалювати вимову за допомогою тренувань та фідбеку від віртуальних викладачів. Студенти можуть слухати та підражнювати носіїв мови в інтерактивних сценаріях.

VR дозволяє створювати симуляції реальних ситуацій, наприклад, переговори, презентації чи ділові зустрічі, де студенти можуть взаємодіяти в імерсивному середовищі. Студенти можуть використовувати AR-додатки для розпізнавання тексту та відображення перекладу, вимови чи іншої додаткової інформації при скануванні слів чи фраз у підручниках чи на інших джерелах.

VR дозволяє також створювати імерсивні аудіо-візуальні матеріали, які поглиблюють зрозуміння мови та культурних відмінностей [1].

Ці технології відкривають можливості для створення інтерактивних мовних ігор та симуляцій, які не лише стимулюють інтерес студентів, але й дозволяють їм зануритися в мовне оточення. Вони можуть виконувати завдання, спрямовані на розвиток граматичних навичок, лексики та вимови, використовуючи технічні засоби для отримання негайного фідбеку. Такий підхід до вивчення мов викликає активну участь студентів, створює атмосферу ентузіазму та сприяє збільшенню мотивації до вивчення іноземної мови. Інноваційні можливості VR та AR в освіті розширюють горизонти студентів, даруючи їм нові можливості для самовдосконалення та розвитку мовних навичок.

Використання цифрових сервісів у вивченні іноземних мов студентами спеціальності «Прикладна лінгвістика» представляє собою необхідний та важливий елемент в рамках сучасної освітньої парадигми. Спільне використання цифрових технологій та мовознавчих знань створює унікальну можливість для студентів розширити свої горизонти та глибше вивчати іншомовні культури.

Ці технології допомагають студентам активно взаємодіяти з мовним матеріалом, використовуючи

різноманітні онлайн-ресурси, мобільні додатки та віртуальні платформи. Це сприяє створенню інтерактивного та цікавого навчального середовища, де студенти можуть не лише вивчати мови, а й вдосконалювати свої комунікативні навички у реальних ситуаціях [2].

Адаптація цифрових сервісів до потреб сучасних студентів є ключовим аспектом їхнього успішного впровадження в навчальний процес. Регулярне вдосконалення та модернізація таких сервісів дозволяють враховувати тенденції, які поступово змінюються та потреби у сфері навчання мов, а також підтримувати студентів у постійному зростанні їхніх знань та навичок.

Отже, інтегрований підхід до вивчення іноземних мов має ряд переваг, які виходять за межі лише полегшення процесу навчання. Він сприяє глибокому розумінню мови як засобу спілкування та відкриває двері для більш глибокого вникнення у культуру мови. Знання іноземних мов стає не просто навичкою, але й ключем до розуміння та апробації різних аспектів світового культурного спадку. Цей підхід надає можливість студентам не лише опановувати граматику та лексику, але й вивчати культурні особливості, історію та менталітет народу, що спілкується мовою, що вивчається. Він допомагає створити глибший зв'язок між мовними навичками та культурним контекстом, що в свою чергу формує більш повноцінний погляд на світ. За допомогою такого підходу вивчення іноземних мов перетворюється на інтелектуальний виклик, що вимагає аналізу та вивчення не лише мовних правил, але й культурних нюансів. Це розширює кругозір студентів та сприяє їхньому вирішенню реальних завдань у глобальному суспільстві. Такий інтегрований підхід до вивчення іноземних мов формує компетентних фахівців, які не лише володіють мовами, але й здатні застосовувати ці знання в різних сферах, враховуючи культурний контекст та вимоги сучасності.

Висновки. Використання цифрових сервісів у вивченні іноземної мови студентами спеціальності «Прикладна лінгвістика» є актуальним та ефективним підходом. Застосування цифрових інструментів допомагає стимулювати зацікавленість студентів, поліпшує їхню мотивацію та сприяє поглибленню знань. Підходи такого типу сприяють активній взаємодії з мовою, розвитку навичок розуміння та спілкування. Використання цифрових сервісів може бути ефективною стратегією для підвищення якості навчання та досягнення успішних результатів у вивченні іноземної мови. Аспекти, які вимагають подальшого вивчення: вдосконалення змісту курсу «Іноземна мова»; адаптація мультимедійних навчальних програм до різних напрямів підготовки майбутніх фахівців; ефективність методів вивчення іноземної мови; вивчення психологічних аспектів вивчення мови через онлайн – сервіси; аналіз впливу соціальних мереж, спільнот та онлайн-спілкування на вивчення мови та спільноти мовлення та ін.

Список використаної літератури

1. Використання віртуальної реальності (VR) та розширеної реальності (AR) в веб-розробці. IT рейтинг UA. URL: https://it-rating.ua/vikoristannya-virtualnoi-realnosti-vr-ta-rozshirenoi-realnosti-ar-v-veb-rozrobtsi (дата звернення: 12.01.2024).
2. Диджиталізація у викладанні іноземних мов: вимога часу чи модний тренд?: матеріали міжвузівського науково-методичного семінару (м.Київ, 15 лютого 2023 р.). Київ: Державний торгівельно-економічний університет, 2023. 101 с.
3. Огляд програм (memrise vs duolingo). Блог одного кібера. URL: https://bunyk.wordpress.com/2019/07/12/spaced-repetition-software (дата звернення: 12.01.2024).
4. Омельченко Н. Skype, zoom, cisco webex, microsoft team чи google+ hangouts? Обираємо найкращий сервіс для віддаленої освіти. Українська правда _Життя. URL: https://life.pravda.com.ua/columns/2020/05/12/240947 (дата звернення: 14.01.2024).
5. Рогульська О.О., Тарасова О.В. M-learning як інноваційна технологія навчання іноземної мови. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2016. Вип.45. С.318–332.
6. Рябуха Т.В. Вплив сучасних технологій на навчання іноземних мов у вищій школі. Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м.Київ, 21–22 вересня 2021 р). Київ: Людмила, 2021. С.215–217.
7. Топ-12 онлайн-ресурсів, де можна вивчити безкоштовно англійську. Твоє Місто – твоє телебачення. URL: http://surl.li/pfhav (дата звернення: 12.01.2024).
8. Dziuban Ch., Graham Ch.R., Moskal P.D., Norberg A., Sicilia N. Blended learning: the new normal and emerging technologies – international journal of educational technology in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. Vol. 15. P.1–16.
9. EdTech. What is a modern learning environment? Technology Solutions That Drive Education. URL: https://edtechmagazine.com/k12/article/2018/02/what-modern-learning-environment (date of access: 14.01.2024).
10. Kessler G. Technology and the future of language teaching. Foreign Language Annals. 2018. No. 51 (1). P.205–218.
11. Yunina O. Digital tools in foreign language teaching. Education. Innovation. Practice. 2019. No. 1 (5). P.17–22.

References

1. Vykorystannya virtualnoyi realnosti (VR) ta rozshyrenoyi realnosti (AR) v veb-rosrobtsi [Usage of Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) in Web Development]. IT Rating UA. URL: https://it-rating.ua/vikoristannya-virtualnoi-realnosti-vr-ta-rozshirenoi-realnosti-ar-v-veb-rozrobtsi (in Ukrainian).
2. Dydzhytalizatsiya u vykladanni inozemnykh mov: vymoha chasu chy modnyy trend? – Proceedings of International scientifi seminar. URL: http://surl.li/pfham (accessed: 12.01.2024).
3. Ohlyad prohram (memrise vs duolingo). Blog odnoho kibera [Review of Programs (Memrise vs Duolingo). A Cyber Blogger.] URL: https://bunyk.wordpress.com/2019/07/12/spaced-repetition-software/ (accessed: 12.01.2024).
4. Omelchenko, N. Skype, zoom, cisco webex, microsoft team chy google+ hangouts? Obyrayemo naykrashchyy servis dlya viddalenoyi osvity [Skype, Zoom, Cisco Webex, Microsoft Teams, or Google+ Hangouts? Choosing the Best Service for Remote Education]. Ukrayinska Pravda – Life]. URL: https://life.pravda.com.ua/columns/2020/05/12/240947/ (in Ukrainian).
5. Rohulska, O.O., & Tarasova, O.V. (2016). M-learning yak innovatsiyna tekhnolohiya navchannya inozemnoyi movy [M-learning as an innovative foreign language learning technology]. *Current information technologies and innovations. Teaching methods in preparation specialists: methodology, theory, experience, problems, 45*, 318–332. (in Ukrainian)
6. Ryabukha, T.V. (2021). Vplyv suchasnykh tekhnolohiy na navchannya inozemnykh mov u vyshchiy shkoli. Svit dydaktyky: dydaktyka v suchasnomu sviti [The impact of modern technologies on teaching foreign languages in higher education]. *The world of didactics: didactics in the modern world – Proceedings of International scientific-practical Internet Conference* (pp.215–217).

Lyudmila. (in Ukrainian)
7. Top-12 onlayn-resursiv, de mozhna vyvchyty bezkoshtovno anhliys′ku. Tvoye Misto – tvoye telebachennya [Top 12 online resources to learn English for free. Your City – your television]. URL: http://surl.li/pfhav (in Ukrainian).
8. Dziuban, Ch., Graham, Ch.R., Moskal, P.D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies – international journal of educational technology in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15,* 1–16.
9. EdTech. What is a modern learning environment? Technology Solutions That Drive Education. URL: https://edtechmagazine.com/k12/article/2018/02/what-modern-learning-environment.
10. Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals, 51* (1), 205–218.
11. Yunina, O. (2019). Digital tools in foreign language teaching. *Education. Innovation. Practice, 1* (5), 17–22.

Стаття надійшла до редакції 18.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 22.03.2024 р.

Kanyuk Oleksandra
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Foreign Languages
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Bokoch Tetyana
Lecturer
Department of Applied Linguistics
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

USAGE OF DIGITAL SERVICES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING BY STUDENTS MAJORING IN APPLIED LINGUISTICS

Abstract. The purpose of the article: to consider aspects of the use of digital resources in the process of learning a foreign language by students of «Applied Linguistics» specialty. Research methods: analysis and generalization of pedagogical literature; theoretical generalization. The objective processes of the formation of Ukrainian society determine the search for effective ways to improve the quality of the educational process. In addition to professional competencies, which include a certain set of abilities and skills, a modern specialist by the state educational standards is to master one of the foreign languages and properly apply it in professional activities. The level of students` mastery of a foreign language directly depends on effective teaching methods and the use of information technologies. The use of information and digital technologies increases students` interest in learning and contributes to the growth of their motivation to learn a foreign language. We consider various aspects of the use of digital resources, such as mobile applications, virtual platforms, and online resources, as well as evaluate their impact on learning and the development of students' communication skills. The analysis is focused on revealing the advantages and possible challenges that accompany the use of digital tools in the study of foreign languages in this specialty. We explore how these tools can support and facilitate learning, looking in particular at their potential for interactive learning, self-directed learning, and student engagement. At the same time, we analyze possible challenges, such as the availability of technology, the need to train educators, and possible limitations associated with the use of digital tools in the educational process.

Key words: digital services, foreign language learning, applied linguistics, students.

УДК 378.147
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Кирлик Василь Васильович
здобувач третього (докторського) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні педагогічні науки»
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна
vkyrlykv@gmail.com
http://orcid.org/0009-0006-5727-2981

РОЗВИТОК ПРОЄКТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Анотація. Мета статті: здійснити аналіз бібліографічних джерел з проблеми розвитку проєктних компетентностей майбутніх інженерів-будівельників. Методи наукового пошуку: вивчення наукових досліджень з розвитку проєктних компетентностей; абстрагування, систематизація та групування; теоретичний аналіз і узагальнення даних науково-методичної літератури щодо вивчення наукового фонду; індуктивно-дедуктивні методи та метод узагальнення; прогностичний; узагальнення. Проблема розвитку проєктних компетентностей є багатоаспектною, зокрема визначено напрями аналізу бібліографічних джерел, серед яких вплив глобальних тенденцій на розвиток інженерної освіти та на формування загальнокультурних і професійних компетентностей майбутніх інженерів-будівельників; історико-педагогічні аспекти розвитку інженерної освіти та розвитку проєктних компетентностей майбутніх інженерів-будівельників; компетентнісний підхід у розвитку професійних і особистісних якостей фахівця; роль інформаційно-комунікаційних технологій у забезпеченні якості інженерної освіти.

Ключові слова: проєктні компетентності, майбутній інженер-будівельник, розвиток особистості, професійна підготовка, освіта.

Вступ. На початку XXI століття головний вектор розвитку високоінтелектуальних країн-лідерів спрямований на пошук удосконалення та розвитку суспільства знань, економіка якого базується на високих технологіях, створених на вершинних досягненнях природничих наук. Сьогодні не тільки актуальним і важливим, але й єдиною надійною і ефективною основою для розв'язання соціально-економічних проблем кожної країни є розуміння важливості і актуальності підготовки в системі вищої освіти інженера-будівельника.

Розвиток інженерно-будівельної індустрії, бурхливе зростання потреб будівництва актуалізували потребу в кваліфікованих спеціалістах, які мають професійну самостійність, що дозволяє відповідально вирішувати виробничі та технологічні завдання, орієнтуючись на запити споживачів і сучасні досягнення галузі. В умовах вищої освіти підготовка інженерів-будівельників наповнюється новим змістом і передбачає формування фахової самостійності як професійно й особистісно значимої якості, що співвідноситься із задоволенням професійних намірів, успішним кар'єрним зростанням, вираженням індивідуальності у професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні у науці накопичено певний фонд знань, необхідних для постановок щодо розв'язання проблем розвитку проєктних компетентностей майбутніх інженерів-будівельників. Педагогічні теорії та методики професійної освіти, теоретичні аспекти змісту та організації освітнього процесу в контексті інженерної підготовки розглядалися С.Гончаренком, Н.Ничкало, Л.Товажнянським, Д.Чернілевським, О.Щербак та іншими. Єдність особистісного та професійного розвитку розглядали у наукових працях С.Гончаренко, П.Лузан, Г.Лук'яненко, М.Михнюк, Т.П'ятничук, В.Ягупов та інші. Особливостям формування професійно-особистісних якостей сучасного фахівця присвячено роботи В.Прошкіна, В.Козакова, О.Ісаєвої, Г.Шайнер та інших. Розвиток та формування проєктної компетентності, зокрема в підготовці інженера-будівельника, досліджено М.Наконечною, Л.Оршанським, Н.Рудевіч та ін.

Мета статті: здійснити аналіз бібліографічних джерел з проблеми розвитку проєктних компетентностей майбутніх інженерів-будівельників.

Методи наукового пошуку: вивчення наукових досліджень з розвитку проєктних компетентностей – для виявлення спектру та міждисциплінарності проблеми; абстрагування, систематизація та групування – для виявлення підходів до вивчення проблеми розвитку проєктних компетентностей майбутніх інженерів-будівельників та її актуальності; теоретичний аналіз і узагальнення даних науково-методичної літератури щодо вивчення наукового фонду; індуктивно-дедуктивні методи та метод узагальнення – для визначення сутності понять щодо компетентнісного підходу та структури проєктних компетентностей майбутніх інженерів-будівельників; прогностичний – для визначення перспектив вивчення визначеної проблеми; узагальнення – для формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Вивчення проблеми розвитку проєктних компетентностей майбутніх інженерів-будівельників засвідчило, що вона є багатоаспектною, у зв'язку з чим нами здійснено аналіз бібліографічних джерел за декількома напрямами: вплив глобальних тенденцій на розвиток інженерної освіти та на формування загальнокультурних і професійних компетентностей інженерів-будівельників; історико-педагогічні аспекти розвитку інженерної освіти та розвитку проєктних компетентностей майбутніх інженерів-будівельників, компетентнісний підхід у розвитку професійних і особистісних якостей фахівця; роль інформаційно-комунікаційних технологій у забезпеченні якості інженерної освіти. Розглянемо детальніше дані напрями.

Визначальним на початку XXI століття на розвиток різних галузей науки є *вплив глобальних тенденцій, зокрема це стосується і розвитку підготовки фахівців інженерно-будівельної сфери та формування загальнокультурних і професійних компетентностей майбутніх інженерів-будівельників.* Саме таким питанням присвячено наукові праці С.Гончаренка [2], Н.Дубініної [4], В.Козакова [6], П.Лузана [8], М.Наконечної [9] та інших.

Провідні вчені єдині в тому, що освіті в XXI столітті належить вирішувати завдання, які стосуються ряду взаємопов'язаних напрямків: навчити майбутніх фахівців орієнтуватися в явищах глобальної сучасної дійсності, включаючи актуальні проблеми цифровізації життєдіяльності; навчити навчатися в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти, включаючи діджиталізацію; навчити самовизначатися у світі цінностей та самостійно вирішувати світоглядні, моральні та естетичні проблеми; навчити універсальним способам діяльності, які застосовуються у стандартних та нестандартних ситуаціях [2; 7; 9].

Формування сучасного світогляду повинно здійснюватися на основі гуманітаризації освіти, зокрема і технічної освіти. В дослідженнях [2; 7; 8] та ін. підкреслюється один з важливих чинників цивілізаційного підходу до розвитку особистості: гуманітаризація інженерно-технічної освіти, зокрема проникнення гуманітарного знання у зміст природничих і спеціальних дисциплін; насичення історичних фрагментів цих дисциплін ідеями гуманізму; комплексне оволодіння науковими знаннями про людину, включену в технологічні схеми; вивчення гуманітарних дисциплін в системі підготовки фахівців інженерно-технічної галузі.

Як наголошували провідні українські вчені С.Гончаренко [2] та Л.Товажнянський [16], абсолютизація чи недооцінка духовного світу людини є одним із чинників неякісної підготовки фахівця. Аналіз невирішених її проблем передбачає гуманітаризація технічної вищої освіти [16]. С.Гончаренко застерігав, що «технократичне мислення - це світогляд, істотними рисами якого є перевага засобу над метою, часткової мети над смислом і загальнолюдськими інтересами й цінностями. Для технократичного мислення не існує категорій моральності, людських переживань і гідності [2, с.86]. Важливість гуманістичного підходу у розвитку людства і застереження від чисто технократичного підходу у підготовці фахівців інженерно-технічного профілю підкреслював також В.Козаков. Саме вища освіта, на думку В.Козакова, повинна спрямовувати людину з технократичним мисленням на розуміння гуманістичного підходу у розвитку людини. Гуманістична переорієнтація «вищої освіти і за структурою, і за змістом має істотно вплинути на моральний чинник нашого буття» [7, с.38].

Таким чином, *вплив глобальних тенденцій* на розвиток інженерної освіти та формування проєктних компетентностей майбутнього фахівця полягає, насамперед, в тому, що актуалізується гуманітарний чинник професіоналізму, який базується на концепції всебічного інтелектуального, культурного, фізичного розвитку потенціалу особистості.

Історико-педагогічні проблеми розвитку та становлення інженерної освіти у вітчизняному освітньому просторі розглядали Л.Волкотруб [1], Г.Лисенко [6], І.Тарасенко [15] та інші. Так, важливими видаються положення дисертацій Л. Волкотруб [1], С.Онопченко (розвиток інженерно-педагогічної освіти в Україні (друга половина XX століття), О.Юхно (діяльність політехнічних ВНЗ у контексті розвитку вищої технічної освіти в Україні та інші. Наукові дослідження історико-педагогічного плану акцентують увагу на становленні інженерно-будівельної сфери та формуванні її кадрового потенціалу. І. Тарасенко, розкриваючи особливості підготовки кадрів для будівельної галузі, підкреслює, що на території України підготовка інженерів-будівельників здійснювалася на будівельному факультеті Київського політехнічного інституту (1898), Київського інженерно-будівельного інституту (1930), Харківського інженерно-будівельного інституту, Дніпропетровського інженерно-будівельного інституту та інших [15].

Для розкриття змісту нашого дослідження важливими є положення наукової праці Г.Лисенко «Історико-педагогічні витоки підготовки інженерів-будівельників у Дніпропетровському інженерно-будівельному інституті», в якому наголошується, що з огляду на основну мету нової промисловості – задовольнити зростаючі індивідуальні запити клієнта, головним завданням сучасної системи підготовки технічних фахівців має стати виховання спеціалістів з урахуванням їх індивідуальних нахилів і вподобань.

Акцентуючи увагу на проєктних компетентностях фахівців інженерної спеціальності будівельної сфери вона відмічає, що важливо відзначити таку головну тенденцію перебудовчих процесів у сфері освіти наприкінці XX – початку XXI століття, як спрямування навчального процесу на індивідуальний підхід, тісний зв'язок навчання з виробництвом, збільшення самостійної роботи студентів і, відповідно, скорочення лекційних годин. На всіх факультетах інженерно-будівельного спрямування запроваджувалися проєктні дні чи проєктні тижні, тобто здобувачі освіти впродовж цього часу мали можливості виконувати графічні роботи та проєкти.

Прогресивним педагогічним кроком, спрямованим на поліпшення результатів курсового і дипломного проєктування студентів, стали питання матеріально-технічного забезпечення та організація освітнього простору, зокрема проєктних комплексів (креслярська зала, зала курсових і дипломних проєктів, зала нормативної літератури з комп'ютерним устаткуванням). Організація комплексу в такому разі дозволяє студентам розробляти проєкти, які з успіхом використовуються в реальному виробництві, водночас студенти під час виконання проєктних завдань наближалися до реальних виробничих умов [6, с.165].

Третій напрям, який ми виокремили, – *компетентнісний підхід у професійній підготовці інженерів-будівельників.* Наголосимо, що в останнє десятиліття актуальним є активізація підготовки фахівців на основі компетентнісного підходу. Початок компетентнісного підходу в науці пов'язують з доповіддю «Вчися бути підготовленим», яка в 1972 р. була оголошена комісією ЮНЕСКО. В цьому документі представлена концепція безперервної освіти, яка базується на чотирьох принципах:

1) вчити вчитися та користуватися знаннями, поглиблено працювати в своїй галузі при достатньо широких загальних знаннях;

2) вчитися робити справу, користуючись не тільки стандартними навичками з урахуванням роботи в команді;

3) вчитися жити разом, розуміючи інших людей, вирішуючи конфлікти;

4) вчитися бути, розвиваючи свої особистісні якості, людський потенціал [17].

Р.Горбатюк, проєктуючи модель системи професійної підготовки фахівців інженерного профілю, визначає пріоритетні цілі, які орієнтовані на досягнення високого рівня професіоналізму майбутнього фахівця; принципи, зміст, що спрямовані на засвоєння

складових інженерної підготовки; інтегровані фахові знання, уміння і навички, що формуються як симбіоз психолого-педагогічних і спеціальних (комп'ютерних) знань і вмінь; методи, форми, засоби, способи контролю та корекції, і результат, який характеризує досягнуті зміни відповідно до поставлених цілей [3, с.187].

Група науковців [8] акцентують увагу на проблемах розвитку професійних компетентностей фахівців будівельної та машинобудівельної галузей. Зокрема, розглядають питання технологій, наголошуючи, що технологія – це послідовне виконання заздалегідь спроєктованих технологічних операцій з метою гарантованого отримання конкретної продукції; це сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь або як сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, проведення різних виробничих операцій .

Водночас наголошують, що технологія проєктування – це технологія, яка забезпечує створення певного прототипу майбутнього об'єкта та способів його виробництва. Для процесу проєктування характерним є системний підхід, який полягає в чіткій структурі системи, встановлення типів зв'язків, аналізі впливу зовнішнього середовища. Педагогічне проектування, на думку авторів – це діяльність з вибору адекватних педагогічних рішень, ефективність яких має теоретичне та практичне підтвердження, а також їх розгорнуте, послідовне та обґрунтоване представлення, що втілює концепцію педагогічної дії [8].

В.Прошкін [12, с.248–250] наголошує, що саме діяльність інженера XXI століття пов'язана з використанням програм і ресурсів графічного характеру, що потребує проєктних компетентностей. Такі компетентності спрямовані на розвиток умінь самостійно мислити; знаходити різні підходи до розв'язування інженерно-графічних завдань; самостійно засвоювати інформацію; формувати професійні знання; розвивати здатність орієнтуватися в новій ситуації Автор звертає увагу на програми і ресурси, що сприяють формуванню проєктних та конструкторських компетентностей, зокрема графічні програми для автоматизації проєктно-конструкторських робіт, автоматизованого проєктування, що генерують двовимірні й тривимірні зображення об'єктів, програми для проєктування та оформлення креслярсько-конструкторської документації, графічні системи, що дозволяють створювати плани, фасади, розрізи, системи для презентаційної і художньої графіки Такі програми дозволяють сформувати компетенції: вирішення завдань конструкторського характеру, моделювання, проєктування різних об'єктів геометрії, здійснення творчої діяльності, виконання наукової роботи через залучення до системи наукової конкуренції (студентські олімпіади, конкурси наукових робіт, виставки, фестивалі, конференції тощо), розвитку критичного та просторового мислення, проєктного бачення; формуванню конструкторських компетентностей та графічної грамотності, під якою розуміється якісне виконання інженерно-графічних робіт, виправлення помилок при креслені, оформлення робіт, здійснення моделювання тощо.

Дослідники наголошують, що проєктна компетентність є ключовою в діяльності інженера-будівельника. Дійсно, студент, який займається проєктною діяльністю, здатний застосовувати свої здібності у різних ситуаціях та різних сферах діяльності, що підтверджує багатофункціональність, універсальність та надпредметність проєктної компетентності.

Багатомірність проєктної компетентності підтверджується застосуванням студентом у проєктній діяльності різних міжпредметних розумових процесів та інтелектуальних умінь. Ця компетентність мобільна, рухлива, варіативна, застосовна в будь-якій ситуації та на будь-якому матеріалі. Таким чином, проєктна компетентність є ключовою для інженерної діяльності, що визначає значущість її формування.

Дослідники розглядають компоненти формування проєктних компетентностей. На основі аналізу наукових праць [4; 9; 14] можемо визначити різні підходи до структурних компонентів формування проєктних компетентностей. Як правило, найбільш часто виокремлюють наступні:

– мотиваційно-ціннісний компонент, тобто вихідний рівень сформованості проєктно-конструкторської компетентності, який виражається у позитивному відношенні до проєктування та конструювання в професійної діяльності, що сприяє формуванню стійкого інтересу у професійній сфері до проєктування і конструювання та розвитку загальних професійних цінностей;

– когнітивний компонент включає знання теоретичних основ побудови зображень просторових форм на площині, набуття умінь та навичок, необхідних для професійного виконання проєктної діяльності; демонструється через знання у законах побудови креслень, в алгоритмах розв'язання позиційних і метричних завдань, у способах перетворення креслення, теоретичних положеннях побудови розгорток геометричних фігур, побудові аксонометричних проекцій, в основах комп'ютерної графіки, у положеннях та вимогах конструкторської документації, у побудові креслень, деталізації креслень загального виду тощо [9];

– діяльнісний компонент заснований на комплексі навичок організації проєктно-конструкторської діяльності, що включає способи проєктної діяльності, спеціальні конструкторські вміння, що відображає можливість інженера у створенні нових систем та технологій. Це вимагає від студента певного рівня базових знань та умінь, здатності вирішувати позиційні та метричні завдання, будувати розгортки поверхонь, будувати аксонометричні проекції та інше [4; 14].

Ми звернули увагу, що у значній кількості наукових праць виокремлюється такий компонент, який орієнтує на розвиток самооцінки, розуміння власної значущості у колективі, відповідальності за результати своєї діяльності, пізнання себе та самореалізації у професійному спілкуванні. Таким компонентом, на наш погляд, є рефлексивно-оцінний. Обґрунтовано апелювати до цього компоненту нам дозволяють дослідження [4; 9; 14], в яких рефлексивність розглядається як одна з основних характеристик професійної діяльності. Рефлексивно-оцінний компонент включає самоаналіз та самооцінку майбутнім інженером-будівельником власної проєктної діяльності та її результатів, дозволяє осмислити та оцінити ступінь реалізації бажаних цілей проєктно-конструкторської діяльності, спрямованої на розкриття професійно значущих знань, умінь, навичок.

Реалізація проєктної компетентності через перелічені компоненти діяльності забезпечує розвиток здібностей у студентів компетентно вирішувати проблеми та завдання, опановувати професійною діяльністю цілісно. Створюються умови для власного цілеутворення

та цілездійснення, досягнення діяльності від минулого, через сучасне до майбутнього, від навчання до праці; забезпечується мотивація пізнавальної діяльності і процес навчання.

Н.Сидорчук в дисертації «Педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки» [14, с.11] підкреслює, що потенціал освітнього й просторового середовища для забезпечення результативності й ефективності перебігу освітнього процесу й розвитку його суб'єктів щодо формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників полягає у дотриманні принципу наступності і поетапності формування професійної культури в ході фахової підготовки, навчально-методичному забезпеченні формування знань про професійну (рефлексивну) культуру та професійних (рефлексивних) умінь, створення рефлексивного середовища освітнього процесу та використання потенціалу неформального навчання з метою залучення здобувачів освіти допрофесійної (рефлексивної) діяльності.

До проблем компетентнісного підходу в підготовці фахівця інженерного профілю також зверталися: Л.Оршанський, М.Погорєлов, В.Павленко, О.Ісаєва, Г.Шайнер, В.Прилипко, М.Наконечна та інші. Зокрема О.Ісаєва та Г.Шайнер розглядали проблему цінностей як джерела професійної підготовки студентів вищих технічних закладів освіти [5]. В.Прилипко – використання електронної навчальної платформи MOODLE як ефективний спосіб формування правової компетентності бакалаврів інженерних спеціальності [11]. Л.Оршанський, М.Погорєлов, В.Павленко розкрили теоретико-прогностичні підходи до формування готовності майбутніх учителів технологій до творчої технічної діяльності [10]; Н.Рудевіч актуалізувала проблему формування проєктної компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем [13].

Модель формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів з будівництва та цивільної інженерії в процесі вивчення фахових дисциплін запропоновано М.Наконечною [9, с.98–99], яка, розглядаючи фахові компетентності: звертає увагу на компетентності інженера-будівельника, які забезпечують діяльність фахівця на різних етапах професійної діяльності; наголошує на тому, що діяльність фахівця-будівельника організовується на таких етапах: передінвестиційний; передпроєктний; проєктний; будівництво; експлуатація; етап ліквідації.

В контексті нашого дослідження актуальними є наукові праці, які розглядають *застосування інформаційних технологій у розвитку проєктних компетентностей майбутніх інженерів-будівельників.* Зокрема, такі питання розглядали В.Прилипко [11], Н.Дубініна [4] та інші.

На основі вивченої наукової літератури можна виділити основні можливості застосування інформаційних технологій в розвитку проєктних компетентностей майбутніх інженерів-будівельників: провадження та розвиток нових спеціальних освітніх маршрутів, навчальних модулів, курсів; удосконалення способів, методів та технологій відбору змісту освіти; підвищення ефективності навчання з урахуванням його індивідуалізації та диференціації, використання додаткових мотиваційних важелів; організація нових форм взаємодії у процесі навчання; вдосконалення механізмів управління системою професійної підготовки.

Для майбутніх інженерів-будівельників важливим є використання інформаційних технологій для проєктно-графічної підготовки, що пов'язано з виконанням основних етапів навчання: рисунок, що поєднаний з дизайном; креслення, інтегроване з графікою на комп'ютері; інтерактивне мережеве навчання (хостинги для зберігання медіафайлів, системи створення й зберігання навчальних матеріалів, системи спільного створення різнотипних документів, вебресурси для організації проєктної діяльності, системи дистанційного навчання, системи віртуального спілкування: Вікі-технологія, веб-тренінг, веб-конференція, вебінар, веб-форум, блог, чат тощо). Н.Дубініна [4] обґрунтувала педагогічні умови застосування мультимедійних технологій в підготовці майбутніх інженерів-будівельників та визначила їх як забезпечення студентів системою знань, умінь і навичок щодо застосування мультмедійних технологій, залучення майбутніх інженерів-будівельників до розв'язання професійно-зорієнтованих завдань засобами мультмедійних технологій, створення емоційної привабливості творчої діяльності майбутніх інженерів-будівельників із застосуванням мультимедійних технологій.

Висновки. Розвиток проєктних компетентностей є актуальною проблемою сучасності, яка спрямована на формування фахівця не тільки для виконання професійних функцій, а і становлення його як суб'єкта професійної діяльності, який є відповідальним за результати своєї діяльності, усвідомлює цілі, здатний самостійно приймати рішення, прагне до саморозвитку та самовдосконалення у професійній сфері. Сучасні процеси реформування економіки країни, входження України в цивілізоване освітнє товариство супроводжуються динамічними змінами у системі виробничих відносин, культури, освіти. Сьогодні виробництву потрібен фахівець, який повинен глибоко усвідомлювати своє місце в перебудовчих процесах, ґрунтовно володіти теоретичними знаннями, професійними вміннями і навичками, готовий до діяльності в складних умовах конкуренції, здатний до самонавчання, самовдосконалення. Означені завдання щодо підготовки таких фахівців повинна реалізувати насамперед вища інженерна освіта. Перспективи подальших досліджень: особливості розвитку вищої освіти у динамічному суспільстві за умови врахування інтеграції традицій та інновацій.

Список використаної літератури

1. Волкотруб Л.М. Підготовка інженерних кадрів у технічних вузах України (ІІ половина 70-х – І половина 80-х років ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. іст. наук: 07.00.01. «Історія України». Київ. 1998. 16 с.
2. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. Інститут педагогіки і психології професійної освіти; за ред. І.А.Зязюна. Київ: ВІПОЛ, 2000. С.81–107.
3. Горбатюк Р. Теоретичні основи моделювання системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2012. Вип.11. С.184-190.
4. Дубініна Н.В. Педагогічні умови застосування мультимедійних технологій в підготовці майбутніх інженерів-будівельників. Дис…. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Південноукраїнський національний педагогічний університет ім..К.Д.Ушинського. Одеса, 2015. 269 с.

5. Ісаєва О., Шайнер Г. Цінності як джерело професійної підготовки студентів вищих технічних закладів освіти. Молодь і ринок. 2023. №9 (217). С.38–42.
6. Лисенко Г. Організація професійно-педагогічної підготовки викладачів Дніпропетровського інженерно-будівельного інституту в 1970-1980-х рр. Український педагогічний журнал . 2019. №4. С.162–172.
7. Козаков В.А. Психолого-педагогічна підготовка в непедагогічних університетах. Вища освіта України. 2002. №3. С.38–42.
8. Модульно-компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей: монографія / П. Г.Лузан, В.В.Ягупов, Г.І.Лук'яненко, Т.В.Пятничук, М.І.Михнюк. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. 255 с.
9. Наконечна М.В. Формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів з будівництва та цивільної інженерії в процесі вивчення фахових дисциплін. Дис…. на здобуття наук. ст. доктора філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2022. 310 с.
10. Оршанський Л., Погорєлов М., Павленко В. Формування готовності майбутніх учителів технологій до творчої технічної діяльності: теоретико-прогностичний аспект. Молодь і ринок. 2023. №1. С.27–31.
11. Прилипко В. Використання електронної навчальної платформи Moodle як ефективний спосіб формування правової компетентності бакалаврів інженерних спеціальностей у процесі фахової підготовки. Молодь і ринок. 2021. №11–12 (197–198). С.101–105.
12. Прошкін В. Формування проєктно-конструкторської компетентності майбутніх інженерів засобами ІКТ. Вісник Університету ім.Альфреда Нобеля. Серія: «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. №1 (13). С.247–252.
13. Рудевіч Н.В. Формування проєктної компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2015. № 47. С.147–155.
14. Сидорчук Н. Л. Педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Рівне: РДГУ, 2017. 297 с.
15. Тарасенко І.А. Будівельна наука та підготовка кадрів для будівельної галузі в Україні у 50-60-х рр. XX ст. URL: https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/d8bd5544-583c-483a-bcf0-a88cc57a66e1/content
16. 16. Товажнянський Л.Л. Підготовка інженерної еліти на межі тисячоліть. Інженерна освіта на межі століть: традиції, проблеми, перспективи: мат. міжн. наук. метод. конф. (м.Харків, 28–30.03.2000 р.). Харків: ХДПУ, 2000. С.3–4.
17. Learning to be: the world of education today and tomorrow. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801

References

1. Volkotrub, L.M. (1998). *Pidhotovka inzhenernykh kadriv u tekhnichnykh vuzakh Ukrainy (druha polovyna 70-kh – persha polovyna 80-kh rokiv XX st.)* [Training of engineering personnel in technical universities of Ukraine (the second half of the 70s – the first half of the 80s of the 20th century)]. Extended abstract of Doctoral dissertation. Kyiv. (in Ukrainian).
2. Honcharenko, S.U. (2000). Zmist zahalnoi osvity i yii humanitaryzatsiia [Content of general education and its humanitarianization]. In I.Ziaziun (Ed.), *Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy* (pp.81–107). VIPOL. (in Ukrainian).
3. Horbatiuk, R. (2012). Teoretychni osnovy modeliuvannia systemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv-pedahohiv kompiuternoho profiliu [Theoretical bases of modeling the system of professional training of future engineers-pedagogues of the computer profile.]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, 11*, 184–190. (in Ukrainian).
4. Dubinina, N.V. (2015) *Pedahohichni umovy zastosuvannia multymediinykh tekhnolohii v pidhotovtsi maibutnikh inzhenerivbudivelnykiv* [Pedagogical conditions for the use of multimedia technologies in the training of future civil engineers]. Unpublished candidate dissertation. Odesa, Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet im.K.D.Ushynskoho. (in Ukrainian).
5. Isaieva, O., & Shainer, H. (2023). Tsinnosti yak dzherelo profesiinoi pidhotovky studentiv vyshchykh tekhnichnykh zakladiv osvity [Values as a source of professional training of students of higher technical educational institutions]. *Molod i rynok, 9* (217), 38–42. (in Ukrainian).
6. Lysenko, H. (2019). Orhanizatsiia profesiino-pedahohichnoi pidhotovky vykladachiv Dnipropetrovskoho inzhenerno-budivelnoho instytutu v 1970-1980-yh rr. [Organization of professional and pedagogical training of teachers of the Dnipropetrovsk Engineering and Construction Institute in the 1970s and 1980s.] *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, 4*, 162–172. (in Ukrainian).
7. Kozakov, V.A. (2002). Psykholoho-pedahohichna pidhotovka v nepedahohichnykh universytetakh [Psychological and pedagogical training in non-pedagogical universities]. *Vyshcha osvita Ukrainy, 3*, 38–42. (in Ukrainian).
8. Luzan, P.H., Yahupov, V.V., Lukianenko, H.I., Piatnychuk, T.V., & Mykhniuk, M.I. (2015). Modulno-kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi kvalifikovanykh robitnykiv budivelnoi ta mashynobudivelnoi haluzei [*A modular-competency approach in the training of qualified workers in the construction and machine-building industries*]. Institute of Vocational and Technical Education of the National Academy of Sciences of Ukraine. (in Ukrainian).
9. Nakonechna, M.V. (2022). *Formuvannia proiektnoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv z budivnytstva ta tsyvilnoi inzhenerii v protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin* [Formation of project competence of future bachelors in construction and civil engineering in the process of studying professional disciplines.]. Unpublished PhD dissertation. Lviv, Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnika». (in Ukrainian).
10. Orshanskyi, L., Pohorielov, & M., Pavlenko, V. (2023). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv tekhnolohii do tvorchoi tekhnichnoi diialnosti: teoretyko-prohnostychnyi aspekt [Formation of readiness of future technology teachers for creative technical activity: theoretical and prognostic aspect]. *Molod i rynok, 1*, 27–31. (in Ukrainian).
11. Prylypko, V. (2021). Vykorystannia elektronnoi navchalnoi platformy Moodle yak efektyvnyi sposib formuvannia pravovoi kompetentnosti bakalavriv inzhenernykh spetsialnostei u protsesi fakhovoi pidhotovky [The use of the Moodle e-learning platform as an effective way of forming the legal competence of bachelors of engineering specialties in the process of professional training]. *Molod i rynok, 11–12* (197-198), 101–105. (in Ukrainian).
12. Proshkin, V. (2017). Formuvannia proiektno-konstruktorskoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv zasobamy IKT [Formation of design and construction competence of future engineers by means of ICT]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia». Pedahohichni nauky, 1* (13), 247–252. (in Ukrainian).
13. Rudevich, N.V. (2015). Formuvannia proiektnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv z avtomatyzatsii enerhosystem [Formation of project competence of future power system automation engineers]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity, 47*, 147–155. (in Ukrainian).
14. Sydorchuk, N.L. (2017). *Pedahohichni umovy formuvannia refleksyvnoi kultury maibutnikh inzheneriv-budivelnykiv u protsesi fakhovoi pidhotovky* [Pedagogical conditions of formation of reflective culture of future civil engineers in the process of professional training]. Unpublished Candidate dissertation. Rivne, RDHU. (in Ukrainian).
15. Tarasenko, I.A. *Budivelna nauka ta pidhotovka kadriv dlia budivelnoi haluzi v Ukraini u 50-60-yh rr. XX st.* [Construction science

and personnel training for the construction industry in Ukraine in the 1950s and 1960s.]. URL: https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/d8bd5544-583c-483a-bcf0-a88cc57a66e1/content (in Ukrainian).
16. Tovazhnianskyi, L.L. (2000). Pidhotovka inzhenernoi elity na mezhi tysiacholit. *Training of the engineering elite at the turn of the millennium. Engineering education at the turn of the century: traditions, problems, prospects – Proceedings of International scientific conference* (pp.3–4). KhDPU. (in Ukrainian).
17. Learning to be: the world of education today and tomorrow. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000000180

Стаття надійшла до редакції 17.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 22.03.2024 р.

Kyrlyk Vasyl
PhD Student in the specialty 011 «Educational Pedagogical Sciences»
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

DEVELOPMENT OF DESIGN COMPETENCIES OF FUTURE CIVIL ENGINEERS AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

Abstract. The article analyzes scientific sources on the problem of developing project competencies of future civil engineers. Methods of research applied: the study of scientific research on the development of project competencies – to identify the spectrum and interdisciplinary nature of the problem; abstraction, systematization and grouping – to identify approaches to studying the problem of development of project competencies of future civil engineers and its relevance; theoretical analysis and generalization of data from scientific and methodological literature regarding the study of the scientific fund; inductive-deductive methods and the method of generalization – to determine the essence of concepts regarding the competence approach and the structure of project competencies of future civil engineers; prognostic – to determine the prospects of studying a given problem; generalization – to formulate conclusions. The issue of the development of project competencies is multifaceted, in particular, there were determined directions of analysis of bibliographic sources, including the influence of global trends on the development of engineering education and the formation of general cultural and professional competencies of future civil engineers; historical and pedagogical aspects of the development of engineering education and the development of project competencies of future civil engineers; competence approach in the development of professional and personal qualities of a specialist; the role of information and communication technologies in ensuring the quality of engineering education. We concluded that the development of project competencies is an actual problem of our time and scientific research, which is aimed at the formation of a specialist not only for the performance of professional functions but also subject of professional activity, responsible for the results of activities, aware of goals, able to make decisions independently, striving for self-development and self-improvement in the professional field.

Key words: project competencies, future civil engineer, personality development, professional training, education.

УДК 378.183
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Козубовська Ірина Василівна
доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
kozub@hotmail.com
http://orcid.org/0000-0002-5562-0472

Козубовський Ростислав Володимирович
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціології і соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
rostyslav.kozubovskyi@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0001-9976-1931

Смук Оксана Тарасівна
кандидат психологічних наук, доцент
кафедра психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
smuk.oksana@uzunu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0001-6540-467X

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Анотація. Стаття присвячена аналізу проблеми формування професійної спрямованості майбутніх фахівців соціономічної сфери. Мета дослідження: розкрити сутність спрямованості особистості та особливості формування професійної спрямованості у фахівців соціономічних професій. Методи дослідження: теоретичні (вивчення наукової літератури, аналіз, систематизація, порівняння, узагальнення отриманої інформації). Встановлено, що в найбільш загальному значенні під спрямованістю особистості розуміють сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості й визначають її вибірковість і активність. Спрямованість особистості характеризується її переконаннями, ідеалами, інтересами, схильностями, у яких виражається світогляд людини. У своїй структурі види спрямованості містять потреби, установки, відносини. Якщо мова йде про спрямованість особистості при виконанні конкретної діяльності, то використовується поняття «професійна спрямованість». Будучи важливою стороною загальної спрямованості особистості, професійна спрямованість представляє сукупність потреб, установок, інтересів, схильностей, ідеалів, переконань і визначає вибір життєвих цілей. Формувати професійну спрямованість у майбутніх фахівців – це означає зміцнювати в них позитивне ставлення до майбутньої професії, інтерес, схильності і здібності до неї, прагнення вдосконалювати свою кваліфікацію після закінчення навчального закладу, розвивати ідеали, погляди, переконання, престиж професії у власних очах майбутнього фахівця. Готовність майбутнього фахівця соціономічної сфери до професійної діяльності визначається: психологічною готовністю, науково-професійною, практичною, психофізіологічною, фізичною.

Ключові слова: спрямованість особистості, професійна спрямованість, фахівці соціономічної сфери, готовність, формування, професійна діяльність.

Вступ. Формування професійної спрямованості майбутніх фахівців соціономічної сфери в системі вищої освіти є важливою умовою їх професійного становлення.

В умовах реалізації процесу становлення фахівців у системі вищої освіти спостерігаються протиріччя між вимогами, які ставляться до психологів, педагогів, соціальних працівників, і рівнем готовності випускників до виконання своїх професійних обов'язків; між традиційною системою підготовки соціономів та індивідуально творчим характером їх діяльності. Відбувається загострення наступних проблем підготовки фахівців соціальної сфери: проблеми нової структури освіти; вдосконалення змісту освіти; пошук нових організаційних форм і методів діяльності.

Для вирішення даних проблем необхідним є формування професійної спрямованості студентів засобами не тільки навчальних дисциплін, але й засобами позааудиторної діяльності. Які би реформи не проводилися в галузі соціальної політики, всі вони, в остаточному результаті, замикаються на фахівцях соціономічної сфери, озброєних теорією й досвідом, сформованих як творча, активна особистість, що вміє мислити креативно, створювати суспільні цінності, працювати на благо найбільш уразливої частини населення країни .

Важливо пам'ятати про те, що підтримка інтересу студентів до майбутньої професії в системі вищої освіти відбувається в процесі формування в них як професійно важливих якостей, так і виховання професійного ідеалу. Для цього необхідно забезпечення професійної спрямованості навчання, що передбачає використання знань, умінь і навичок даної професії; активна діяльність студентів з використанням інноваційних форм, методів формування професійної спрямованості в процесі їхньої участі в роботі різних суспільних рухів; постановка таких завдань перед студентами, які максимально наближені до реальної практичної соціальної роботи; використання засобів морального стимулювання.

Формування спрямованості на професії

соціономічної сфери – це не тільки знання з теорії, історії й методики соціальної роботи, педагогіки і психології, права, а спрямованість на діяльність, що проявляється через ставлення людини до інших людей, її готовність до надання іншим допомоги й підтримки у важких життєвих ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні вчені досліджують проблему спрямованості особистості, в тому числі питання формування професійної спрямованості фахівців. Зокрема, заслуговують уваги праці таких науковців, як Т.Данилова (питання гуманістичної спрямованості особистості), О.Кравченко (соціальна обумовленість спрямованості), А.Ліщук (ціннісні орієнтації у структурі спрямованості особистості), І.Яворська-Вєтрова (види спрямованості) та інші. Слід відзначити, що питання формування професійної спрямованості фахівців соціономічної сфери досліджені недостатньо.

Мета дослідження: розкрити сутність спрямованості особистості та особливості формування професійної спрямованості у фахівців соціономічних професій.
Методи дослідження: теоретичні (вивчення наукової літератури, аналіз, систематизація, порівняння, узагальнення отриманої інформації).

Виклад основного матеріалу. У найбільш загальному значенні під спрямованістю особистості розуміють сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості й визначають її вибірковість і активність. Спрямованість особистості характеризується її переконаннями, ідеалами, інтересами, схильностями, у яких виражається світогляд людини. У своїй структурі ці види спрямованості містять потреби, установки, відносини.

Психологічна енциклопедія визначає спрямованість особистості як сукупність стійких мотивів, які орієнтують діяльність людини і є відносно незалежними від наявних ситуацій. Ця система спонукань визначає активність особистості і вибірковість її відносин з навколишньою дійсністю. Існують три види спрямованості особистості: особистісна (в поведінці переважають мотиви, спрямовані на задоволення особистих потреб): колективістична (у поведінці і діяльності домінують громадські мотиви, які спонукають приносити користь людям, суспільству); ділова (провідними є мотиви, пов'язані з успішним виконанням певної діяльності, доручень [1, с.340].

Спрямованість особистості – це, фактично, провідна лінія життя, основа позитивного і негативного ставлення людини до інших людей, самої себе, навколишньої дійсності.

Н.Мась вважає спрямованість якістю особистості, що визначає систему спонукань (потреби, інтереси, мотиви, бажання, установки, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації [2, с.50].

На думку Г.Данилової, спрямованість особистості характеризується системо провідних мотивів, які визначають внутрішню позицію особистості [3, с.4].

О.Кравченко наголошує на соціальній обумовленості спрямованості та її тісному зв'язку з діяльністю особистості [4].

А.Ліщук підкреслює важливу роль ціннісних орієнтацій в спрямованості особистості [5].

Якщо мова йде про спрямованість особистості при виконанні конкретної діяльності, то використовується поняття «професійна спрямованість». Будучи важливою стороною загальної спрямованості особистості, професійна спрямованість представляє сукупність потреб, установок, інтересів, схильностей, ідеалів, переконань і визначає вибір життєвих цілей. Як підтверджують результати педагогічних і психологічних досліджень, професійна спрямованість сприяє розвитку всієї сукупності моральних якостей особистості, її пізнавальної активності, працездатності. У сучасних умовах професійна спрямованість є важливою рисою людини, що визначає успішний характер її діяльності, глибоку особисту зацікавленість і задоволеність роботою.

Багато дослідників (Г.Деркач, Б.Жернова, В.Раяцкас, В.шадриков та ін.) стверджують, що професійна спрямованість особистості тісно пов'язана із системою мотивів, що визначають внутрішню позицію особистості і проявляються в конкретних ситуаціях вибору професійної діяльності. Вони пропонують класифікацію формування психологічних систем професійної діяльності в такий спосіб:

– формування мотивів професійної діяльності передбачає спрямування мотиву на мету трудової діяльності. Важливим для формування професійної мотивації є «прийняття» людиною професії й знаходження особистісного змісту діяльності, у результаті чого формується цілісний спосіб поведінки працівника;

– формування мети професійної діяльності передбачає мету, свідомо обрану людиною, що розглядається як ідеальний образ результату. До цього рівня досягнення й прагне людина;

– формування інформації про програму діяльності передбачає:

– формування інформації про програму діяльності загалом;

– формування інформації про компоненти діяльності;

– формування інформації про способи виконання діяльності;

– формування інформаційної основи діяльності передбачає виділення й розгляд сприйняття інформації, оцінки значимості інформації, переробки інформації й побудова інформаційних образів;

– формування блоку прийняття рішень засновано на усвідомленні проблеми, її вирішенні, перевірки рішення, корекції вибору. Виділяють два типи рішень: засновані на логіці (детерміновані) і засновані на розрахунку найбільш сприятливої ймовірності досягнення мети(імовірнісні);

– формування підсистеми професійно важливих якостей виходить із того, що: 1) у людини вже є певні якості, при освоєнні професій відбувається їхня перебудова відповідно до особливостей даної професійної діяльності; 2) загальна логіка такої перебудови діяльності: а) зміна налаштування якостей відповідно до професійної діяльності; б) прояв і розвиток нових якостей і здатностей; в) формування індивідуального стилю діяльності, що характеризує фінальний етап розвитку професіоналізму.

Зазвичай виділяють такі критерії професіоналізму, як прагнення розвивати себе як професіонала; внутрішній професійний контроль (пошук причин успіху або неуспіху в собі самому й у специфіці професії); усвідомлення в повному обсязі професійних рис і ознак, розвинена професійна свідомість, цілісне бачення вигляду себе як майбутнього професіонала; розвиток себе засобами професії, компенсація відсутніх якостей та ін.

Формування ставлення до професії в багаторівневій

системі вищої освіти є переважно педагогічною проблемою. Отже, важливо здійснювати свідомий педагогічний вплив на мотивацію, що, у свою чергу, служить стимулом для внутрішньої роботи із самопізнання.

Особистість усвідомлено проявляє себе і свій потенціал через самоствердження, розкривається найбільше повно в тому, що для неї особливо важливо, значимо, до чого вона прагне особливо сильно й наполегливо. Тому, чим більш повно й цілеспрямовано людина буде проявляти й утверджувати себе в професійній сфері, тим більших результатів вона досягне. Чим більш енергійно бореться людина за здійснення свого професійного самоствердження, тим вище вона підніметься у своєму професійному становленні, своїй професійній зрілості.

Формувати професійну спрямованість у майбутніх фахівців – це означає зміцнювати в них позитивне ставлення до майбутньої професії, інтерес, схильності і здібності до неї, прагнення вдосконалювати свою кваліфікацію після закінчення навчального закладу, розвивати ідеали, погляди, переконання, престиж професії у власних очах майбутнього фахівця.

Факторами формування професійної спрямованості майбутнього фахівця і його професійного становлення можуть бути: спрямованість навчання на обрану професію; розвиток професійних інтересів; розвиток пізнавальних інтересів як умови активної пізнавальної діяльності людини; характер професійної спрямованості й рівень професійної майстерності.

Вважаємо, що комплекс особливо важливих якостей формування майбутнього соціального фахівця соціономічної сфери – це розуміння фахівцем почуття відповідальності, прагнення до постійного розширення професійних умінь і усвідомленого їх застосування. Розуміння всього цього веде до ефективних і системних проявів цих якостей в умовах сучасного рівня розвитку інформації. Професійною необхідністю в соціальній сфері є не тільки знання, ознайомлення з теорією, але й те, що, поряд з необхідним обсягом знань, студент здобуває здатність вирішувати практичні завдання й може створювати нові знання, уміння, навички, удосконалюючи й розвиваючи свою соціально-професійну компетентність.

Формування фахівця соціальної сфери обумовлено завданнями підготовки особистості, що вміє активізувати свій потенціал, проявляти компетентність, зв'язувати свої дії з очікуваним результатом, бачити проблеми конкретної особистості, працювати з нею, проявляючи професійну майстерність. Крім того, необхідний розвиток таких професійних якостей, як усвідомлення значимості свого «Я» у власній долі, уміння адекватно оцінювати сформовані життєві й професійні події.

Існує безліч різних видів компетентності, що визначають професійну спрямованість майбутнього фахівця соціономічної сфери [2]. Їх можна розподілити на чотири основних напрямки:

1) напрямок, що розглядає емоційно-ціннісне ставлення до професії, що реалізується у взаємодії й поведінці особистості;

2) напрямок, що визначає потребу, інтерес, схильність до соціальної роботи й покликання;

3) напрямок, що вивчає спрямованість як професійну якість особистості, що включає особистісні властивості й здатності;

4) напрямок, що визначає рефлексивне керування процесами розвитку студентів – майбутніх фахівців.

Виділимо наступні особливо важливі для становлення фахівців соціономічної сфери якості: працьовитість, бажання працювати з людьми, порядність, справедливість, гуманізм, толерантність, доброзичливість, уважність, спостережливість, кмітливість, активність, оперативність, ініціативність, креативність, вимогливість до себе, почуття власного достоїнства, самостійність і критичність мислення, комунікативність тощо.

Серед професійних умінь і компетентностей фахівців соціономічної сфери особливо важливе значення мають комунікативні вміння, систематизація яких можлива на основі трьох функцій спілкування:

1) Знання й уміння, пов'язані з комунікативною функцією спілкування. Уміння чітко і ясно передавати думку, визначати мету й завдання діяльності, аналізувати висловлені судження й пропозиції партнерів, систематизувати ідеї в процесі спілкування в індивідуальній і груповій бесіді, виділяти загальне у висловлюваннях, особливе, відмінне; робити висновки, узагальнення, визначати помилки в судженнях, будувати спростування, уміти аргументувати свої пропозиції. Уміння передати інформацію в повідомленні, доповіді, лекції.

2) Знання й уміння, пов'язані з інтерактивною функцією спілкування. Уміння переконати, захопити, чітко формулювати прийняте рішення, вимогу, наказ, пораду, розпорядження, заохотити людину, висловити подяку, сформулювати осудження, за потреби зробити критичне зауваження, адекватно спілкуватися в конфліктній ситуації, організувати колективне схвалення рішення, провести збори.

3) Знання й уміння, пов'язані з перцептивною функцією спілкування. Поняття про ідентифікацію, як здатності поставити себе на місце співрозмовника. Управління власною комунікативною поведінкою. Саморефлексія, розуміння людиною власних достоїнств і недоліків у спілкуванні. Прийоми стримування своїх емоційних поривів, подолання схильності до поспішних узагальнень. Уміння «читати» настрій особистості, колективу; слухати й чути, правильно інтерпретувати отриману інформацію, вгадувати підтекст, розуміти мотиви, «налаштовувати» себе до співрозмовника, його темпераменту, характеру, психічного стану в цей момент, передбачати почуття й настрої у зв'язку зі змістовою стороною мовлення, мімікою й жестами, а також прогнозувати відповідні реакції в процесі спілкування.

У багатофункціональній діяльності фахівця соціономічної сфери професійна підготовка, його здатність конструювати свою діяльність, ефективно вирішувати складні професійні завдання, творчо підходити до справи є пріоритетними. Особистість майбутнього фахівця формується й розвивається одночасно з його професійними якостями, готовністю виконання майбутніх зобов'язань. Категорію «готовність» у нашому дослідженні розглядаємо як два взаємозалежних компоненти: готовність особистості до діяльності й готовність особистості до професійного саморозвитку.

Готовність майбутнього фахівця соціономічної сфери до професійної діяльності визначається:

– психологічною готовністю, тобто сформованою спрямованістю на професійну діяльність, установкою на соціальну роботу;

– науково-професійною готовністю, тобто наявністю необхідного обсягу суспільно-політичних,

психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності;

– практичною готовністю, тобто наявністю сформованих на відповідному рівні професійних умінь і навичок;

– психофізіологічною готовністю, тобто наявністю відповідних передумов для професійної діяльності й оволодінням певною спеціальністю, а також сформованістю професійно значимих якостей особистості;

– фізичною готовністю, тобто відповідністю стану здоров'я й фізичного розвитку вимогам професійної діяльності і професійної працездатності.

Висновок. Таким чином, становлення майбутнього фахівця соціономічної сфери в системі вищої освіти – це цілісний, безперервний, складний процес, орієнтований на формування професійно спрямованих і особистісних якостей, професійних здатностей, знань умінь і навичок, що відповідають етичним і кваліфікаційним стандартам сучасного соціального працівника, психолога, педагога.

Список використаної літератури

1. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
2. Мась Н.М. Дослідження факторів формування професійної компетентності майбутніх психологів. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 2009. Вип.22. С.49–54.
3. Данилова Г.М. Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього психолога. Автореф. дис. канд. псих. Наук: 19.00.07. К., 2004. 19 с.
4. Кравченко О.П. Ставлення як критерій особистісного вибору. Актуальні проблеми психології. 2006. Т.1. Ч.18. С.105–109.
5. Ліщук А.В. Вплив ціннісних орієнтацій на професійне самовизначення старшокласників. Психологія: реальність і перспективи. 2015. Вип.4. С.37–42.

References

1. Stepanov, O.M. (Ed.). (2006). *Psykholohichna entsyklopediia* [Psychological encyclopedia]. Akademvydav. (in Ukrainian)
2. Mas, N.M. (2009). Doslidzhennia faktoriv formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv [Study of the factors of formation of professional competence of future psychologists]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka, 22*, 49–54. (in Ukrainian)
3. Danylova, H.M. (2004). *Formuvannia humanistychnoi spriamovanosti osobystosti maibutnoho psykholoha* [Formation of the humanistic orientation of the personality of the future psychologist]. Extended abstract of candidate dissertation. Kyiv. (in Ukrainian)
4. Kravchenko, O.P. (2006). Stavlennia yak kryterii osobystisnoho vyboru [Attitude as a criterion of personal choice]. *Aktualni problemy psykholohii, 1* (18), 105–109. (in Ukrainian)
5. Lishchuk, A.V. (2015). Vplyv tsinnisnykh oriientatsii na profesiine samovyznachennia starshoklasnykiv [The influence of value orientations on the professional self-determination of high school students]. *Psykholohiia*: *realnist* i *perspektyvy, 4,* 37–42. (in Ukrainian)

Стаття надійшла до редакції 01.04.2024 р.
Стаття прийнята до друку 05.04.2024 р.

Kozubovska Iryna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of General Pedagogy and High School Pedagogy Department
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Kozubovskyi Rostyslav
Candidate of Pedagogical Sciences
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Smuk Oksana
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Department of Psychology
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE SPECIALISTS OF THE SOCIO-ECONOMIC SPHERE

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of forming the professional orientation of future specialists in the socionomic sphere. The purpose of the study is to reveal the essence of personality orientation and the peculiarities of the formation of professional orientation among specialists in socionomic professions. Research methods applied: theoretical – study of scientific literature, analysis, systematization, comparison, generalization of the obtained information. It was established that in the most general sense, the orientation of the individual is understood as a set of stable motives that orient the activity of the individual and determine its selectivity and activity. The orientation of a person is characterized by his beliefs, ideals, interests, inclinations, which express the individual's worldview. In their structure, these types of orientation contain needs, attitudes, and relationships. If we are talking about the orientation of an individual when performing a specific activity, then the concept of «professional orientation» is used. Being an important aspect of the general orientation of the individual, the professional orientation represents a set of needs, attitudes, interests, ideals, beliefs and determines the choice of life goals. To form a professional orientation in future specialists means to strengthen in them a positive attitude towards the future profession, interest, inclination and ability to it, the desire to improve their qualifications after graduating from an educational institution, to develop ideals, views, beliefs,

the prestige of the profession in the eyes of the future specialist. In the multi-functional activity of a specialist in the socio-economic sphere, professional training, his ability to design his activity, effectively solve complex professional tasks, and creatively approach the matter are priorities. The personality of the future specialist is formed and developed simultaneously with his professional qualities, readiness to fulfill future obligations. We consider the category «readiness» as two interdependent components: the individual's readiness for activity and the individual's readiness for professional self-development. The readiness of the future specialist in the socio-economic sphere for professional activity is determined by: psychological readiness, scientific-professional, practical, psychophysiological, physical.

Key words: personality orientation, professional orientation, specialists in the socio-economic sphere, readiness, formation, professional activity.

УДК 378:37.011.3-051:81’243:37.015.311:304:[001:81’373.45:177](045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Кравченко Тетяна Миколаївна
PhD, старший викладач
кафедра англійської мови, літератури з методиками навчання
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна
tatyanak1815@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-4963-4667

Атрощенко Тетяна Олександрівна
доктор педагогічних наук, професор
кафедра педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна
tatiyana05071976@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-4595-1662

Теличко Наталія Вікторівна
доктор педагогічних наук, професор
кафедра англійської мови, літератури з методиками навчання
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна
natura.carpaty@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-6776-8952

НАУКОВИЙ ІНШОМОВНИЙ ЕТИКЕТ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. У статті досліджено значення наукового іншомовного етикету у формуванні гуманітарної культури майбутніх учителів іноземних мов. Актуальність цього дослідження обумовлена комплексністю наукової комунікації, яка включає передачу знань та врахування соціокультурних аспектів. Центральне значення в цьому процесі має етикет, що регулює взаємодію учасників наукового спілкування. Доведено, що володіння елементами наукового мовленнєвого етикету є важливим для здобувачів освіти, оскільки воно є ключовим компонентом підготовки вчителя іноземної мови. Мета статті полягає у висвітленні ролі наукового іншомовного етикету у формуванні гуманітарної культури майбутніх вчителів іноземних мов. Для досягнення цієї мети використано методи аналізу, узагальнення та систематизації інформації з наукових джерел. Розглянуто загальні функції етикету та надані стратегії впровадження навичок наукового іншомовного етикету.

Ключові слова: науковий іншомовний етикет, вчителі іноземних мов, гуманітарна культура, наукова комунікація.

Вступ. У динамічному ландшафті освіти роль викладачів іноземних мов є першорядною у формуванні лінгвістичної та культурної компетентності учнів. Вміння ефективно спілкуватися іноземними мовами є надзвичайно важливою навичкою у сучасному взаємопов’язаному світі. Однак, поряд зі знанням мови, не менш важливим є виховання міцної гуманітарної культури серед майбутніх учителів іноземної мови. Одним із аспектів цієї культури, про який часто забувають, є науковий етикет іншомовного спілкування. У сфері академічних і наукових досліджень, які проводять здобувачі другого магістерського рівня - майбутні вчителі іноземних мов, ефективне спілкування має першорядне значення, оскільки відіграє вирішальну роль у забезпеченні ясності, поваги та професіоналізму.

Наукова комунікація – це багатогранна система, яка охоплює не лише передачу наукових знань, а й враховує соціокультурні нюанси. Центральне місце в цій системі займає етикет, який регулює взаємодію учасників наукового спілкування. Науковий стиль включає в себе використання мовних і мовленнєвих засобів для структурування інформації в наукових текстах, навчання навичкам пошуку та використання наукової інформації під час написання майбутніми вчителями іноземних мов магістерських робіт, а також розвиток умінь усної та письмової презентації результатів досліджень. Для здобувачів освіти важливе володіння елементами наукового мовленнєвого етикету, що включає в себе не лише відстоювання істини, а й дотримання моральних норм і правил, які регулюють дії та взаємовідносини учених [1]. Культивування такої культури є вирішальним компонентом підготовки вчителя іноземної мови, що підкреслює актуальність цього дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мовний етикет має значення у формуванні мовленнєво компетентної особистості, тому багато дослідників української мови приділяють увагу питанням мовної культури. Н.Бабич [1] вивчала культуру фахового мовлення, О.Пономарів [3] досліджував культуру слова, зосереджуючи увагу на мовностилістичних явищах, Т.Чмут і Г.Чайка [6] приділяли увагу етиці ділового спілкування, Я.Радевич-Винницький [5] вивчав етикет та культуру спілкування в цілому. Формування етикету наукового спілкування у науковців-початківців вивчала Т.Плачинда [2]. Проблему мовленнєвого етикету вивчав М.Стельмахович [4].

Мета статті полягає у висвітленні ролі наукового іншомовного етикету у формуванні гуманітарної культури майбутніх вчителів іноземних мов, а також як правила наукового спілкування, етикет в наукових дослідженнях та інші аспекти наукового середовища впливають на професійний та морально-етичний розвиток майбутніх педагогів, сприяючи їхній успішній

кар'єрі та взаємодії з колегами та студентами. **Методи дослідження:** аналіз, узагальнення, систематизація інформації з наукових джерел з метою визначення рівня розвитку дослідження відповідної проблеми в педагогічній теорії та практиці.

Виклад основного матеріалу. Науковий етикет іноземної мови стосується норм і практики використання іноземної мови в академічних і дослідницьких умовах. Він охоплює відповідні способи спілкування, співпраці та поведінки в науковому середовищі. Для майбутніх учителів іноземних мов опанування наукового іншомовного етикету є важливим з кількох причин.

По-перше, це сприяє ефективній комунікації та співпраці з колегами та вченими з різного мовного та культурного походження. У все більш глобалізованому світі вміння орієнтуватися в нюансах академічного та наукового дискурсу іноземною мовою є неоціненним. Дотримуючись норм наукового іноземного мовного етикету, майбутні вчителі мов можуть брати змістовну участь у наукових дискусіях і сприяти поширенню знань у своїй галузі.

По-друге, опанування наукового іншомовного етикету підвищує авторитет і професіоналізм майбутніх учителів-мовників. Це демонструє їхню відданість дотриманню академічних стандартів і повазі до умов наукового спілкування. Це особливо важливо в контексті викладання мов, де вчителі є прикладом для своїх учнів.

Крім того, науковий етикет іноземної мови відіграє вирішальну роль у вихованні почуття спільності та приналежності серед майбутніх учителів мов. Дотримуючись норм академічного та наукового дискурсу, вони можуть налагоджувати зв'язки з колегами та вченими як на місцевому, так і на міжнародному рівнях. Це почуття приналежності не тільки збагачує їхній академічний і науковий досвід, але й відкриває для них різноманітні точки зору та ідеї.

Крім того, науковий етикет іноземної мови тісно пов'язаний з розвитком критичного мислення та аналітичних навичок. Займаючись науковими текстами та беручи участь в академічних та наукових дискусіях, майбутні вчителі мов можуть покращити свою здатність критично оцінювати інформацію та формулювати добре обґрунтовані аргументи. Ці навички є важливими для ефективного викладання та для виховання культури запитань та інтелектуальної допитливості серед здобувачів [2].

Отже, під науковим іншомовним етикетом розуміється правила і норми спілкування іноземною мовою в науковому середовищі. Ця концепція передбачає створення та дотримання мовних та мовленнєвих норм і критеріїв наукового спілкування, які регулюють діяльність здобувача-дослідника та відображають важливість відповідності усвідомленої роботи встановленому мовленнєвому етикету [2].

Для майбутніх учителів іноземних мов опанування наукового іншомовного етикету має важливе значення з кількох причин.

По-перше, це покращує їхню здатність викладати мову в культурно прийнятний спосіб. Мова глибоко переплетена з культурою, і розуміння мовного етикету допомагає вчителям ефективно передавати її відтінки. Це, у свою чергу, дозволяє здобувачам глибше розуміти мову та культуру, які вони вивчають.

По-друге, науковий іншомовний етикет сприяє формуванню міжкультурної компетентності майбутніх учителів. Розуміючи етикет різних мов, вчителі краще підготовлені для навігації міжкультурної взаємодії як у класі, так і поза ним. Це особливо важливо в сучасному глобалізованому світі, де навички міжкультурного спілкування високо цінуються.

Також етикет у науковому спілкуванні відіграє різні функції. По-перше, він визначає правила ввічливого спілкування, які сприяють створенню позитивного враження про авторів та їх дослідження. По-друге, етикет визначає стандарти наукового письма, включаючи вимоги до оформлення тексту, посилань та джерел. По-третє, він враховує культурні особливості та традиції різних націй, що дозволяє уникнути непорозумінь та конфліктів у спілкуванні.

Дослідження показують, що дотримання етикету у науковому дискурсі сприяє підвищенню цитованості досліджень та покращує їх сприйняття в академічному середовищі. Крім того, етикет регулює взаємодію між авторами та рецензентами, редакційними колегіями та читачами, що сприяє розвитку науки в цілому.

Незважаючи на свою важливість, викладання наукового етикету іноземної мови викликає кілька проблем.

Одним із ключових елементів наукового іноземного мовного етикету є правильне використання мови. Це включає не лише граматичну точність, але й використання відповідної наукової термінології та умовностей. Наприклад, в англійській мові для підтримки об'єктивності в науковому письмі зазвичай використовують пасивний стан, і ця практика може відрізнятися від інших мов. Розуміння та дотримання цих конвенцій допомагає переконатися, що робота розуміється, її поважає глобальна аудиторія.

Ще один важливий елемент наукового іноземного мовного етикету – посилання на джерела. Точне цитування попередніх досліджень є не лише питанням академічної доброчесності, але й знаком поваги до роботи інших. Це особливо важливо в міжкультурному контексті, де можуть застосовуватися різні норми щодо цитування та посилань.

Крім того, належний етикет поширюється на те, як представлено та обговорено наукові відкриття. Важливо бути ясним і лаконічним, уникаючи надто складної мови чи жаргону, який може бути важко зрозуміти неносіям мови. Крім того, здобувачі повинні пам'ятати про культурні відмінності, які можуть вплинути на те, як сприймається їхня робота, наприклад, використання гумору чи інтерпретація певних жестів [9].

Отже, науковий іншомовний етикет є важливим чинником формування гуманітарної культури майбутніх учителів іноземних мов. Опановуючи норми та практику академічного дискурсу, майбутні вчителі мов можуть покращити свої комунікативні навички, авторитет і професіоналізм. Крім того, науковий етикет іноземної мови сприяє розвитку почуття спільності та приналежності серед майбутніх учителів мови та сприяє розвитку навичок критичного мислення. Тому інтеграція принципів наукового іноземного мовного етикету в підготовку майбутніх учителів мов має важливе значення для того, щоб підготувати їх до успіхів у своїй професії та зробити вагомий внесок у сферу освіти і науки.

Отож розглянемо як виробити у майбутніх вчителів іноземних мов навички наукового іншомовного етикету.

По-перше, це курси з наукового письма. Включення у навчальну програму курсів з наукового письма (наприклад, як складової вивчення основного компоненту «Наукова комунікація англійської мовою») для майбутніх вчителів іноземних мов допомагає їм зрозуміти вимоги до написання наукових текстів у міжнародному середовищі.

Розширений курс з наукового письма для майбутніх вчителів іноземних мов може включати такі елементи:

– Огляд наукового письма: знайомство з основними концепціями наукового письма, включаючи структуру наукових текстів, вимоги до оформлення літературних джерел та використання наукового мовлення.

– Академічний стиль письма: вивчення академічного стилю письма, включаючи вживання формальних конструкцій, уникання загальних помилок та виразне формулювання ідей.

– Структура наукових текстів: розгляд основних частин наукового тексту, таких як вступ, обґрунтування, методика, результати, висновки та список літератури.

– Використання джерел: навчання коректному використанню джерел інформації, що включає цитування та створення бібліографічних посилань.

– Редагування та корекція: освоєння навичок редагування та корекції наукових текстів для підвищення їхньої якості та зрозумілості.

– Практичні вправи: проведення практичних вправ з написання наукових текстів, включно з аналізом та рецензуванням наукових статей [7; 8; 9].

Цей курс допомагає майбутнім вчителям іноземних мов відчути впевненість у своїх здібностях до написання наукових текстів і готує їх до подальшої науково-педагогічної діяльності.

Практика академічних досліджень для майбутніх вчителів іноземних мов передбачає залучення здобувачів до проведення власних наукових досліджень у сфері мовознавства або методики викладання іноземних мов. Цей процес включає кілька етапів:

– Здобувачі обирають тему дослідження під керівництвом досвідченого викладача чи науковця.

– Розробляється план дослідження, що включає формулювання питань дослідження, обґрунтування методології та вибір інструментів збору даних.

– Проводиться дослідження згідно з планом, збираються та аналізуються дані.

– На основі проведеного дослідження студенти пишуть наукову роботу, що включає вступ, обґрунтування, методологію, результати, висновки та список літератури.

– Здобувачі презентують результати дослідження перед колегами та викладачами для отримання зворотнього зв'язку та дискусій.

– Можливість публікації результатів дослідження в наукових журналах або презентації на конференціях.

Ця практика надає студентам практичний досвід у проведенні наукових досліджень та готує їх до науково-педагогічної діяльності, де вони можуть використовувати ці навички у власній педагогічній діяльності.

На сьогоднішній день здобувачі мають унікальні можливості для розширення своїх горизонтів через міжнародні стажування, участь у міжнародних конференціях, круглих столах, семінарах тощо. Ці можливості відкривають нові перспективи для навчання та розвитку, сприяючи формуванню міжнародних контактів та поглибленню знань у вибраній галузі.

Крім того, важливо стимулювати студентів брати участь у міжнародних конференціях з педагогіки іноземних мов. Це дозволить їм відпрацювати навички презентації своїх досліджень та спілкування у міжнародному науковому середовищі. Такі заходи сприяють розширенню їхніх професійних зв'язків, обміну досвідом з колегами з інших країн та збагаченню своїх знань у галузі методики викладання іноземних мов [11; 12].

Стажування за кордоном є важливим етапом у професійній підготовці студентів. Це надає їм можливість отримати досвід вивчення іншомовного наукового етикету та спостерігати за його використанням у практичних умовах. Такий досвід дозволяє студентам поглибити свої знання та вміння в галузі мовознавства та методики викладання іноземних мов. Крім того, стажування за кордоном допомагає студентам розвинути міжнародні комунікативні навички, розширити свої горизонти і відчути себе частиною глобальної наукової спільноти.

Міжнародні стажування дозволяють студентам отримати цінний досвід роботи в міжнародному середовищі, покращити свої мовні та культурні навички, а також розширити свої можливості для майбутньої кар'єри. Вони можуть вивчати нові методи та підходи у своїй галузі, а також навчатися від кращих фахівців у світі [12].

Участь у міжнародних конференціях надає студентам можливість представити свої дослідження та ідеї перед вченими з усього світу, обмінюватися думками та досвідом з колегами з інших країн. Це сприяє їхньому професійному зростанню та розвитку міжнародних зв'язків.

Загалом, сучасна епоха надає студентам унікальні можливості для розширення своїх горизонтів і розвитку як професіоналів. Міжнародні стажування та участь у міжнародних конференціях є важливими кроками на шляху до досягнення високих професійних цілей та успіху у міжнародному співтоваристві.

Гостьові лекції – це ще один вид академічної діяльності, який відкриває перед студентами безліч можливостей для отримання нових знань та вражень. Ці лекції можуть бути проведені відомими фахівцями з різних галузей науки та практики, які поділяться своїм досвідом та знаннями з аудиторією.

Гостьові лекції допомагають студентам поглибити свої знання у вибраній галузі, ознайомитися з новітніми тенденціями та досягненнями у світі науки та технологій. Вони також надають можливість для встановлення контактів зі спеціалістами з певної галузі та можливість обміну досвідом та ідеями.

Гостьові лекції можуть бути організовані як частина навчальних програм, так і як окремі заходи, спрямовані на підвищення професійної компетентності та розвиток креативного мислення студентів. Вони допомагають стимулювати інтерес до навчання та сприяють вихованню у студентів критичного мислення та аналітичних навичок.

Загалом, гостьові лекції є важливою складовою академічного процесу, яка сприяє розвитку студентів як майбутніх фахівців та громадян. Вони надають можливість для поширення знань та взаємодії з вченими та практиками з усього світу.

Висновок. Отже, науковий іншомовний етикет відіграє вирішальну роль у формуванні гуманітарної культури майбутніх учителів іноземних мов. Оволодіння

науковим іншомовним етикетом підвищить ефективність навчання та сприятиме розвитку міжкультурної компетентності здобувачів другого магістерського рівня. Незважаючи на те, що навчання науковому іншомовному етикету пов'язане з труднощами, впровадження стратегій, описаних вище, може допомогти їх подолати та гарантувати, що майбутні вчителі будуть добре підготовлені для орієнтування в складнощах міжкультурного та наукового спілкування.

Список використаної літератури

1. Бабич Н.Д. Культура фахового мовлення. Культура фахового мовлення: Навчальний посібник. Чернівці: Книги – XXI, 2006. 496 с.
2. Плачинда Т. Формування етикету наукового спілкування у науковців-початківців. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2023. №42. С.94–107.
3. Пономарів О. Культура слова. Мовностилістичні поради. Київ: Либідь, 1999. 232 с.
4. Стельмахович М.Г. Мовний етикет. URL: http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine20-2.pdf
5. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування. Львів: СПОЛОМ, 2001. 207 с.
6. Чмут Т.Е., Чайка Г.Л. Етика ділового спілкування. Київ: Вікар, 2003. 224 с.
7. Brown J.D. Principles of language learning and teaching. London: Pearson Education. 2014. 416 p.
8. Hyland K. Disciplinary discourses: social interactions in academic writing. Michigan: University of Michigan Press, 2004. 232 p.
9. Swales J.M. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 274 p.
10. Smith A., Brown C. Enhancing Professional Development through International Conferences in Foreign Language Teaching. *International Journal of Applied Linguistics.* 2019. Vol.29 (2). P.245–260.
11. Johnson M., Lee S. The Role of International Conferences in Expanding Professional Networks in Foreign Language Teaching. Modern Language Journal. 2018. Vol.102 (4). P.789–802.
12. Brown K., Martinez L. The Benefits of International Internships in Foreign Language Teaching. Journal of Education Abroad. 2017. Vol.20 (2). P.123–135.

References

1. Babych, N.D. (2006). *Kultura fakhovoho movlennia* [Culture of professional speech]. Knyhy – XXI. (in Ukrainian)
2. Plachynda, T. (2023). Formuvannia etyketu naukovoho spilkuvannia u naukovtsiv-pochatkivtsiv [Formation of the etiquette of scientific communication among novice scientists]. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity, 42,* 94–107. (in Ukrainian)
3. Ponomariv, O. (1999). *Kultura slova. Movnostylistychni porady* [Culture of words. Linguistic advice]. Lybid. (in Ukrainian)
4. Stelmakhovych, M.H. Movnyi etyket [Language etiquette]. URL: http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine20-2.pdf (in Ukrainian)
5. Radevych-Vynnytskyi, Ya. (2001). *Etyket i kultura spilkuvannia* [Etiquette and culture of communication]. SPOLOM. (in Ukrainian)
6. Chmut, T.E., & Chaika, H.L. *Etyka dilovoho spilkuvannia* [Ethics of business communication]. Vikar. (in Ukrainian)
7. Brown, J.D. (2014). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education. (in Ukrainian)
8. Hyland, K.(2004). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. University of Michigan Press.
9. Swales, J.M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
10. Smith, A., & Brown, C. (2019). Enhancing professional development through international conferences in foreign language teaching. *International Journal of Applied Linguistics, 29* (2), 245–260.
11. Johnson, M., & Lee, S. (2018). The role of international conferences in expanding professional networks in foreign language teaching. *Modern Language Journal, 102* (4), 789–802.
12. Brown, K., & Martinez, L. (2017). The benefits of international internships in foreign language teaching. *Journal of Education Abroad, 20* (2), 123–135.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 01.04.2024 р.

Kravchenko Tetiana
PhD, Senior Lecturer
Department of English Language, Literature and Teaching Methods
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Atroshchenko Tetiana
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Pedagogy of Preschool, Primary Education and Educational Management
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Telychko Natalioa
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of English Language, Literature and Teaching Methods
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

SCIENTIFIC FOREIGN LANGUAGE ETIQUETTE AS AN IMPORTANT FACTOR IN FORMING THE HUMANITARIAN CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The article examines the importance of scientific foreign language etiquette in the formation of the humanitarian culture of future teachers of foreign languages. The relevance of this study is due to the complexity of scientific communication, which includes the transfer of knowledge and consideration of social and cultural aspects. Etiquette,

which regulates the interaction of participants in scientific communication, is of central importance in this process. The purpose of the article is to highlight the role of scientific foreign language etiquette in the formation of the humanitarian culture of future teachers of foreign languages. To achieve this goal, methods of analysis, generalization, and systematization of information from scientific sources have been used. It has been proven that mastery of the elements of scientific speech etiquette is important for students of education, as it is a key component of foreign language teacher training. The general functions of etiquette have been considered (rules of polite communication that contribute to the creation of a positive impression of the authors and their research; standards of scientific writing, including requirements for the design of the text, references, and sources; cultural features and traditions of different nations, which allows to avoid misunderstandings and conflicts in communication) and provided strategies for implementing scientific foreign language etiquette skills: courses in scientific writing, conducting own scientific research, participation in international conferences, internships abroad, guest lectures. It has been concluded that mastering the scientific etiquette of a foreign language will increase the effectiveness of education and contribute to the development of intercultural competence of students of the second master's level.

Key words: scientific foreign language etiquette, foreign language teachers, humanitarian culture, scientific communication.

УДК 37.091.4 «Ґренджа-Донський»1920/1930”(045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Лемак Оксана Іванівна
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти доктор філософії
кафедра педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна
lemakoksana23@jmail.com
http://orcid.org/0000-0001-5439-2247

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ У ТВОРЧОСТІ ВАСИЛЯ ҐРЕНДЖІ-ДОНСЬКОГО МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ 20-30-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Анотація. Вивчення педагогічних ідей Василя Ґренджі-Донського в міжвоєнний період ХХ століття має значення у зв’язку з його впливом на розвиток педагогіки та освіти. Розуміння його концепцій допомагає сучасним педагогам та дослідникам зрозуміти важливі аспекти процесу навчання та виховання. Мета статті полягає у аналізі внеску українського письменника та культурно-освітнього діяча Закарпаття В.Ґренджі-Донського в розвиток дитячої літератури 20–30-х рр. ХХ ст. та з’ясувати її виховний потенціал. У процесі підготовки дослідження використано такі методи: евристично-пошуковий, аналізу і синтезу, контент-аналізу, дискурс-аналізу, біографічний. З’ясовано, що збірки поезій В. Ґренджі-Донського «Квіти з терням» (1923), «Золоті ключі» (1923), «Шляхом терновим» (1924), «Китиця квіток» (1925) та ін. стали першими на Закарпатті творами, написаними літературною українською мовою. Результати дослідження розкривають важливі аспекти педагогічної діяльності Василя Ґренджі-Донського, зокрема його погляди на виховання, методи навчання та виховання, організацію навчального процесу та роль вчителя у формуванні особистості учня. Його поезія, проза і драматичні твори були широко представлені в «народовецьких» дитячих, молодіжних та культурно-освітніх виданнях («Русин». «Наш рідний край», «Пчілка» та ін.). Показано національно-патріотичне звучання поезій митця («Любім над все свій рідний край», «Розділили Україну поміж ворогів», «Шумить», «Верховино, мати» та ін.).

Ключові слова: В. Ґренджа-Донський, Закарпаття, міжвоєнний період, ХХ століття.

Вступ. Здійснюючи з 2002 р. одну з перших спроб дослідження художньої своєрідності творів В.Гренджі-Донського для дітей, знаний літературознавець Ю.Туряниця з подивом відзначив, що цей вагомий пласт його творчості допоки залишається «маловідомим» у Закарпатті та Україні. Тому назріла потреба зібрати і видати масовим накладом його твори для дітей та ґрунтовно їх дослідити, належно оцінити. Це буде украй корисно для фахівців дитячого красного письменництва та дітей, батьків, педагогів [12, с.117]. Наш аналіз дає змогу стверджувати, що за два наступних десятиріччя ці міркування залишаються актуальними для літературознавства та педагогічної науки. Практична значущість високохудожнього слова визначного митця набуває особливого національно-патріотичного звучання за сучасних умов російської агресії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Внесок В.Гренджі-Донського в розвиток української дитячої літературної аспектно висвітлюється у науково-педагогічних працях таких авторів, як М.Багрій, З.Ваколя, В.Гоммонай, А.Ковач, М.Кухта, Л.Маляр, В.Росул, М.Талапканич М.Ходанич, П.Ходанич та ін. Науковці, аналізуючи внесок у дитячу літературу В.Гренджі-Донського, висвітлили власні точки зору, наголошуючи на його вплив щодо її формування та розвиток літературного стилю. Також автори зауважили на важливість творчості В.Гренджі-Донського у вихованні та навчанні молодого покоління. У літературознавчих працях О.Бабій, Ю.Балега, В.Бірчак, М.Лелекач, Г.Малик, Н.Ребрик, В.Туряниця, В.Шетеля, О Хававчак та інші дослідники докладно розглядають різні аспекти творчості В.Гренджі-Донського, вказуючи на його вагому роль у формуванні сучасної української дитячої літератури, вплив на розвиток літературних жанрів, а також його значення у контексті виховання та освіти дітей. Утім, спеціально і цілісно ця проблематика досі не вивчалася, тому, зважаючи на вагомий доробок визначного письменника та культурно-освітнього діяча в цій царині, вважаємо доцільним і обґрунтованим її предметне осмислення.

Мета статті: проаналізувати внесок українського письменника та культурно-освітнього діяча Закарпаття В.Ґренджі-Донського в розвиток дитячої літератури 20–30-х рр. ХХ ст. та з’ясувати її виховний потенціал.

Методи дослідження: евристично-пошуковий (для систематизації і аналізу наукових джерел з порушеної проблеми); аналіз і синтез (для розкладення окремих аспектів літературної творчості В.Генджі-Донського та сполучення розрізнених даних для відображення їх як цілості); контент-аналіз, дискурс-аналіз (для вивчення окремих аспектів досліджуваних феноменів з позицій наукового дискурсу)», біографічний (для увиразнення окремих аспектів творчої діяльності В.Гренджі-Донського).

Виклад основного матеріалу. У плеяді визначних письменників України ХХ ст. окреме місце посідає В.Ґренджа-Донський, який творив локальне письменство Закарпаття в контексті загальноукраїнського літературного процесу. Він почав писати доволі рано, перший вірш 15- річного поета з’явився 1912 р. у газеті «Неділя» (Будапешт), яка видавалася українською народною мовою. Переїхавши 1921 р. до Ужгорода, молодий митець здобуває визнання з-поміж молоді, освітян та всієї культурної громадськості краю. Привезену ним добірку поезій В. Пачовський для «заохочення» поета-модерніста надіслав на літературний конкурс Шкільного реферату Підкарпатської Русі, де її відзначили другою премією. На ці кошти В.Ґренджа-Донський видав 1923 р. збірку «Квіти з терньом» [4], що стала однією з перших у закарпатській літературі книжок, написаних фонетичним правописом. Вона засвідчила, що ідея соборності українських земель посідає центральне місце в епічній творчості митця.

Наступні збірки поезій В.Ґренджа-Донський

(«Золоті ключі» (1923) «Шляхом терновим» (1924), «Китиця квіток» (1925), а також «Тобі, рідний краю» (1936) та ін.) вважаються першими на Закарпатті творами, написаними літературною українською мовою. Великий цикл поетичних і прозових, зокрема й дитячих творів митця, було вміщено в таких знакових виданнях, як «Альманах письменників Підкарпатської Русі («Трембіта», Ужгород, 1926) та «Альманах підкарпатських українських письменників» (Севлюш, 1936).

Наш огляд свідчить, що поезія, проза і драматичні твори В.Ґренджі-Донського були широко представлені в «народовецьких» дитячих, молодіжних та культурно-освітніх виданнях. Зокрема віднаходимо їх мало не в кожному числі журналів «Русин» (Ужгород, 1923), «Наш рідний край», який видавав О. Маркуш у 1922-1939 рр., дитячому часописі «Пчілка» (1923–1934) та ін.

Близькими, зрозумілими й такими, що глибоко проникають у душу української спільноти та її молодої генерації, стали популярні вірші В.Ґренджі-Донського, які вміщені в книжкових збірках та на шпальтах громадсько-політичних і педагогічних часописів «Наша земля», «Свобода», «Українське слово», «Учитель» та ін.: «Шумить» (*«Шумить бистра поточина, / Поточок маленький, / І по сей бік, / І по той бік / Берег зеленький»),* «Верховино, мати» *(«Там, де ті високі гори, / Глибокі долини, / Де зелені бережечки / Попід полонини, / Там, де вітрик холодненький, / Вода студененька, – / Там-то наша країночка, / Усім нам миленька»)* та ін.

Ліричні та соціальні мотиви поезій В.Ґренджі-Донського гармонійно переплітались з її мотивувальним високопатріотичним духом. У такому сенсі сьогодні набувають особливої актуальності його вірші «Тобі, рідний краю»: *Тобі, рідний краю, і честь, і любов./ Хай вітер гуде пісню волі./ За тисячу років і сльози, і кров / Народ твій пролив у неволі. / Кривавo стояв у тяжкій боротьбі /За волю, за рідну державу.*

Коли мовиться про ідейні наративи українських поетів і письменників та вплив їхньої творчості на світобачення національної спільноти, особливо юнацтва, необхідно усвідомлювати, у яку епоху, за яких державно-політичних режимів вони жили, хто були їхніми лідерами тощо. З огляду на це, необхідно розуміти ставлення митців до державних діячів і те, як змістовне вираження цього ставлення позначалося на поглядах і переконаннях їхньої читацької аудиторії. Гадаємо, В.Ґренджа-Донський був щирим, коли в адресованих до української молоді віршах оспівував лідера Чехословаччини Т.Масарика: *«Все життя оддав своє / Своєму народу, / Щоб здобути для народа / Щастя і свободу. / Рідний край він одірвав / Від чужого світа, / Най живе Тома Масарик / На многая літа!»*. А у творі «Каменяр» поетизуються його молоді роки: «*В коваля старого чеха / Учень, молодий Тома, / Б'є залізо, б'є гаряче…*

У цьому випадку варто визнати, що Т.Масарик загалом позитивно ставився і підтримував національно-культурний розвій української суспільності, а таке звеличення його постаті не виглядає дисонансом із національно-патріотичною і соборницькою візією В.Ґренджі-Донського.

Обізнані з творчістю В.Ґренджі-Донського знані громадсько-політичні і культурні діячі визначали величезний вплив його творів на пробудження національної свідомості української інтелігенції, дітей та юнацтва, широкої громадськості Закарпаття та Галичини. Так, О.Бабій [1], А.Волошин [3], В.Пачовський [4, с.8] суголосно відзначали, що написані мовою народу поезії талановитого співця стали небуденним явищем на українському Парнасі та справляють потужний вплив на світобачення його земляків, насамперед юнаків та дівчат, адже органічно синтезують високі національні ідеали, любов до рідного краю, гордість за свій народ та моральні цінності і культивують найкращі естетичні смаки. Вони вражають читача-сучасника прозорістю й зрозумілістю висловів та щирістю думок і почуттів.

А сам В.Ґренджа-Донський, згадуючи ті часи, писав: «Молодь вірші збірки підхопила, привітала їх залюбки, захоплювалася ними». За його словами, позаяк українське друковане слово на Закарпаття не допускали і його було мало книжечка «Шляхом терновим» «просто примусила… й газети політичних партій перейти на фонетику» [7].

Справжній гучний успіх з-поміж української молоді та громадськості Закарпаття мала поема «Червона скала», яка 1930 р. була спочатку надрукована в журналі «Пчілка», 1931 і 1938 рр. видана в книжковому форматі [10]. З її появою на шпальтах «Пчілки» учні середніх шкіл Ужгорода, Мукачева, Хуста, Берегового, інших міст стали запрошувати В.Ґренджу-Донського на зустрічі. Схвально про цю подію відгукнулася і літературна критика.

В епопею героїчної звитяги автор майстерно вплітає цікаві пригоди, пов'язані з утечею княжни і сина Богдана з ворожого полону. Попри трагічну і несподівану кінцівку (старий князь сприймає за татарина і вбиває рідного сина, а коли впізнає його за ланцюжком на шиї, у розпачі *«зробив самогубство – пробився на меч»),* твір фіналізує незламна віра, що з приходом нової генерації (заклик на князювання молодого княжича Лева зі Львова та призначення його намісником місцевого жупана Григорія) усе змінить на краще: *«Виросте сильне колись покоління / відважне та сміле, хоробре, нове / Пропаде назавжди недоля, терпіння / І воля заблисне, і край оживе»* [10].

За твердженням літературознавців, «Червона скала» стала «улюбленою лектурою» шкільної молоді. Випромінюючи високе національно-патріотичне звучання, твір збагачує скарбницю української літератури прекрасним епосом та викарбує у свідомості читача ідею соборності українських земель, що має багатовікову традицію. Літературні критики оцінювали поему як найкращий лірично-епічний твір на Закарпатті про славну минувшину наших предків, їхню жертовну боротьбу за волю й незалежність [11, ч.4, с.46].

Сучасні літературознавці також відзначають широку популярність та щире захоплення шкільною молоддю однією з найкращих поетичних збірок В. Ґренджі-Донського «Тернові квіти полони» (Харків, 1928), яка стала першим твором митців Закарпаття, виданим у радянській Україні. Вона засвідчила світогляду еволюцію автора як поета-громадянина, що стає більш активною, наступальною. У змісті віршів кристалізується виразний образ вільної України, що надихає, кличе до безкомпромісної боротьби змальованих у дусі неоромантичної поетики відважних лицарів, патріотів-повстанців [2].

Особливе дидактичне значення має призначена для дітей лірична поетична збірка «Китиця квіток» (1925).

Написана в дусі народнопісенних традицій, вона приваблювала дітей щирістю, високою мелодійністю й водночас безпосередністю. Зібраними в ній віршами В. Ґренджа-Донський прагнув прищепити юним читачам – *«сим квітонькам, голубонькам, сим ангелам раю»* – глибокі й щирі почуття любові до рідного краю, його народу, природи і культурних традицій [5]. Багато поезій цієї збірки увійшло до шкільних читанок, стали народними піснями.

Розробляючи відомий у літературі мотив блудного сина, В. Ґренджа-Донський прищеплює його на національний ґрунт, актуалізує крізь призму духовності народу та переносить у площину формування національної свідомості його молодої генерації. До таких тверджень спонукає зміст високоемоційної поезії «Блудному синові», написаної в стилі коломийкового вірша як своєрідного вияву народнопісенної творчості, легкого для сприйняття і запам'ятовування. В образі матері бачимо саму Україну, яка напередодні війни дає настанови синові: *«Ой не забудь рідне слово, / Що мати учила, / Коли тебе, любий синку, / На руках носила, / Знай, мій синку, що ти Русин, / Великого народу, / Батьки твої умирали за твою свободу»* [8, с.11].

Поряд із національно-патріотичною героїкою, важливе місце у творчості В. Ґренджі-Донського посідає проблематика, яка, послуговуючись сучасними категоріями, входить в орбіту соціальної педагогіки – сирітство, злиденне дитинство, дитяча бездоглядність. Ця найболючіша тема творчості поета-громадянина реалізована в яскраво-похмурих образах «бідняцької дитини», яка недоїдає, плаче і ридає, слаба, боса, із запалими, тухлими, мов вуглики очами, порушується вона в поезіях «Гей покрили чорні хмари», «Сиротинка», «Сирітка» та ін. Тут актуалізовано й проблему безпорадного становища жінки-матері, яка не в змозі прогодувати своїх дітей. Вона увиразнена у віршах «Бачив я сьогодні…» *(«З голодом, з бідою / Вічна боротьба, / Хліба в них немає / Сьома вже доба»*) [8, с.139]; «Мені ішов, так, рік четвертий», що оповідає про хворобливого хлопчика та заплакану матусю, яка не може нічим зарадити й обігріти хату через відсутність дров.

Таке тематичне розмаїття характерне і для драматичних творів В.Ґренджі-Донського. Його віршована історична драма «Сотня Мочаренка» (1932), що оповідає про яскраву сторінку збройної боротьби захисників Гуцульської Республіки, була близькою і зрозумілою юному та дорослому глядачеві. Переносячи в недалеку добу визвольних змагань 1918–1920 рр., вона змушувала співпереживати жертовність їхніх учасників та біль втраченої надії на перемогу і здобуття державності. Це був перший твір автора, поставлений на театральній сцені.

У репертуарі дитячої драматургії В.Ґренджі-Донського гострим соціальним звучанням і психологізмом вирізняється п'єса «Сиротина» (1925), видана окремою книжечкою [9], що стала одним із найпопулярніших творів у репертуарі аматорських гуртків молодіжних організацій і закладів освіти Закарпаття. Широко цитованими були слова твору: «*Ходить бідна сиротина, / Плаче і ридає, / Ані батька, ані неньки, / Нікого не має. / Чужі люди позбиткують, / Мачуха налає... / На її серденьку смуток / Радости не знає. / Її личко побліділо, / Вже не рум'яніє... / Тяжко тому в світі жити, / Хто осиротіє...».* Поступово в них почали вкладати інший, можливо, закодований самим автором зміст. Образ «сиротини» став переноситися з дитини на Підкарпатську Русь, яка в Чехословаччині вбачала чергову, хоча й лагіднішу «мачуху».

Популярними з-поміж дітей та юнацтва також були п'єси, сценки, музичні ігри В.Гренжі-Донського, які друкувалися в «Пчілці» та інших місцевих часописах. Деякі з них, як «Воли та ведмеді» та «Маленьке оленя» (1928), перевидавалися в радянській Україні [6]. Покладені в їхню основу зрозуміли і близькі дитині зооморфні образи відображають властиві їм риси характеру і поведінки. Вони культивують працелюбство, чесність, готовність допомогти ближньому та засуджують лінощі, брехливість, підступність, прагнення скористатися важким становищем іншого. При цьому Добро завжди перемагає Зло.

Висновки. Поетична творчість визначного українського поета, прозаїка і драматурга В. Ґренджі-Донського стала вагомим чинником формування національної свідомості, громадянської позиції та моральних цінностей дітей та юнацтва й усієї культурної громадськості Закарпаття за міжвоєнного періоду ХХ ст. Його поезії мають народнопісенну основу, виразне національно-патріотичне звучання та апелювали до молоді, закликаючи гартувати дух, тіло, волю для подальших важких випробувань. Завдяки високому мистецькому рівню і художньо-стильовим особливостям, вони здобули визнання не лише з-поміж молоді й культурної спільноти Закарпаття і Галичини, а й радянської України. Предметом подальших студій може стати ґрунтовне вивчення внеску В.Ґренджі-Донського в розвиток української дитячої літератури в період перебування митця в еміграції.

Список використаної літератури

1. Бабій О. Василь Ґренджа-Донський «Квіти з терньом». *Літературно-науковий вісник*. 1923. Ч.7. С.277–278.
2. Барчан В.М. Поетична творчість В. Ґренджі-Донського: *навчальний посібник*. Ужгород: Карпати, 2004. 152 с.
3. Волошин А. Спомини. URL. http://litopys.org.ua/volosh/volosh02.htm. (дата звернення: 21.12.2023).
4. Ґренджа-Донський В. Квіти з терньом: поезії. Переднє слово В.Пачовського. Ужгород: Вікторія, 1923. 79 с.
5. Ґренджа-Донський В. Китиця квіток: діточі вершики. Ужгород: Пчолка, 1925. 48 с.
6. Гренджа-Донський В. Маленьке оленя Б. М.: Книгоспілка, 1927. 7 с.
7. Гренджа-Донський В. Мої спогади. URL: http://litopys.org.ua/grendzha/grendzh14.htm. (дата звернення: 22.12.2023).
8. Гренджа-Донський В. С. Зібрання творів: В 12 т. / упоряд. З.Ґренджа-Донська. Вашінгтон: Карпатський Союз, 1981. Т. 1. Шляхом терновим. 456 с.
9. Ґренджа-Донський В. Сиротина: драма на 1 д. Ужгород: Вікторія, 1925. 32 с.
10. Гренджа-Донський В. Червона скала (Князь Богдан). Епос про Хустський замок з XIII в. на основі народнього переказу. Вид. 2-ге. Перероб. і доп. Ужгород: Вікторія, 1938. 112 с.
11. Лелекач М.М. Ідейний розвій підкарпатської літератури. *Пробоєм*. 1934. Ч.2–3. С.11–13; Ч. 4. С.46–48; Ч.5. С.60–61.
12. Туряниця Ю. Художня своєрідність творів Василя Ґренджі-Донського для дітей. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія філологія*. 2002. № 6. С.117–124.

References

1. Babii, O. (1923). Vasyl Grendzha-Donskyi «Kvity z ternom» [Vasyl Grenja-Donsky «Flowers with Thorns»]. *Literary and scientific*

bulletin, 7, 277–278. (in Ukrainian).
2. Barchan, V.M. (2004). *Poetychna tvorchist V.Grendzhi-Donskoho* [Poetic creativity of V. Granji-Donsky]. Karpaty. (in Ukrainian).
3. Voloshyn, A. *Spomyny* [Memories]. URL. http://litopys.org.ua/volosh/volosh02.htm. (in Ukrainian).
4. Grendzha-Donskyi, V. (1923). *Kvity z ternom: poezii. Perednie slovo V.Pachovskoho* [Flowers with Thorns: Poems. Foreword by V.Pachovskyi. Uzhhorod]. Viktoriia. (in Ukrainian).
5. Grendzha-Donskyi, V. (1925). *Kytytsia kvitok: ditochi vershyky* [Bouquet of flowers: children's poems]. Pcholka. (in Ukrainian).
6. Grendzha-Donskyi, V. (1927). *Malenke olenia* [Little deer]. Knyhospilka. (in Ukrainian).
7. Grendzha-Donskyi, V. *Moi spohady* [My memories]. URL: http://litopys.org.ua/grendzha/grendzh14.htm. (in Ukrainian).
8. Grendzha-Donskyi, V.C. (1981). *Zibrannia tvoriv: V 12 t. / uporiad. Z.Grendzha-Donska [*Collection of works in 12 volumes]. Karpatskyi Soiuz. T.1. Shliakhom ternovym. (in Ukrainian).
9. Grendzha-Donskyi, V. (1925). *Syrotyna: drama na 1 d* [Orphanage: drama for 1 d]. Viktoriia. (in Ukrainian).
10. Hrendzha-Donskyi, V. (1938). *Chervona skala (Kniaz Bohdan). Epos pro Khustskyi zamok z XIII v. na osnovi narodnoho perekazu* [Red Rock (Prince Bohdan). The epic about Khust Castle from the 13th century, based on folk tradition]. Viktoriia. (in Ukrainian).
11. Lelekach, M.M. (1934). Ideinyi rozvii pidkarpatskoi literatury [Ideological development of Subcarpathian literature. Breakthrough]. *Proboiem, 2–3*, 11–13; *4*, 46–48; *5*, 60–61. (in Ukrainian).
12. Turianytsia, Yu. (2002). Khudozhnia svoieridnist tvoriv Vasylia Grendzhi-Donskoho dlia ditei [The artistic originality of Vasyl Grenji-Donsky's works for children]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Philology, 6*, 117–124. (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції 15.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 20.03.2024 р.

Lemak Oksana
PhD Student
Department of Pedagogy of Preschool, Primary Education and Educational Management
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

PEDAGOGICAL IDEAS IN THE WORKS OF VASIL GRANJA-DONSKYI DURING THE INTER-WAR PERIOD OF THE 20-30s OF THE XXth CENTURY

Abstract. Studying the pedagogical ideas of Vasyl Grenji-Donsky in the interwar period of the 20th century is important in connection with his influence on the development of pedagogy and education. Understanding his concepts helps modern educators and researchers to understand important aspects of the learning and upbringing process. The article aims to analyze the contribution of the Ukrainian writer and cultural and educational figure of Transcarpathia V.Grenji-Donsky to the development of children's literature in the 20s and 30s of the 20th century. and find out its educational potential. In the process of research preparation, the following methods have been used: heuristic search, analysis and synthesis, content analysis, discourse analysis, and biography. It was found out that the collections of poems by V.Granji-Donsky «Flowers with Thorns» (1923), «Golden Keys» (1923), «The Path of Thorns» (1924), «Bouquet of Flowers» (1925) et al. became the first works written in the literary Ukrainian language in Transcarpathia. The results of the study reveal important aspects of the pedagogical activity of Vasyl Grenji-Donsky, in particular, his views on education, methods of education and education, the organization of the educational process, and the role of the teacher in the formation of the student's personality. His poetry, prose, and dramatic works were widely presented in «Narodovets» children's, youth, and cultural and educational publications («Rusyn», «Our native land», «Pchilka», etc.). The national-patriotic sound of the artist's poems is shown («We love our native land more than anything», «Ukraine was divided between enemies», «Noise», «Verkhovyno, mother», etc.).

Key words: V.Grenja-Donskyi, Transcarpathia, interwar period, XXth century.

УДК 37.048.4
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Лендел Василь Васильович
здобувач третього (докторського) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Мукачівський державний університет, Україна
lendel2023@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-1356-218X

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ЧЕХІЇ

Анотація. Мета статті: обґрунтувати особливості розвитку соціальної компетентності учнів в шкільній освіті Чехії. Для з'ясування поставленої мети використано різні методи наукового пошуку: вивчення наукових досліджень з розвитку соціальної компетентності учнів в шкільній освіті – для виявлення чинників розвитку соціальних компетентностей; аналіз, узагальнення, систематизація психолого-педагогічної літератури – з метою визначення теоретико-методологічних засад і основних підходів до розв'язання зазначеної проблеми, дефініційний аналіз поняття «соціальна компетентність»; індуктивно-дедуктивні методи та метод узагальнення – для визначення особливостей розвитку соціальної компетентності учнів в шкільній освіті в Чехії; систематизація – для виявлення напрямів освітньої діяльності в закладах освіти, що сприяють розвитку соціальних компетентностей школярів. В статті обґрунтовано особливості розвитку соціальної компетентності учнів в шкільній освіті Чехії. Визначено, що в шкільній системі освіти в Чехії особливим є врахування можливостей розвитку соціальних навичок та компетенцій соціального характеру, які визначаються як конкретні освітні цілі і завдання в контексті навчальних програм. Запропоновано рівні та виявлено передумови розвитку соціальних навичок: розвиток особистості в умовах природнього і освітнього середовища школи, спілкування та взаємодія з соціальним середовищем на основі міжособистісних відносин і стосунків.

Ключові слова: міжособистісні відносини, спілкування, соціальна компетентність, освітнє середовище, школа, учень, Чехія.

Вступ. На початку XXI століття соціальний контекст життя людини неминуче змінюється. В таких соціальних явищах як традиції, стиль спілкування та взаємодія людей з'являються нові соціальні норми та установки. Іншими також стають вимоги до розвитку особистості, зокрема учнів закладів загальної середньої освіти. Подібні зміни підвищили роль соціальної компетентності, яка розглядається як один із найбільш значних чинників, що забезпечують стабільну життєдіяльність особи у соціумі. Очевидним є і той факт, що вона є необхідною умовою для успішної самореалізації особистості й взаємодії із соціальним середовищем.

Сьогодні, в час євроінтеграційних процесів, актуальним є вивчення досвіду європейських країн щодо розвитку соціальних компетентностей учнів закладів середньої освіти, зокрема розвитку соціальної компетентності учнів в шкільній освіті Чехії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми засвідчує, що розвиток соціальної компетентності учнів в шкільній освіті є актуальною проблемою наукових досліджень вчених європейських країн, зокрема Чехії.

Проблемам теорії і практики добору та структурування змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу на тлі соціальних, економічних і педагогічних трансформацій присвячена наукова праця О.Локшиної [1], С. Толочко, здійснюючи аналіз досвіду країн Європейського Союзу у вирішенні сучасних проблем в освіті й науці, виокремив цілі щодо забезпечення всебічного та сталого розвитку, соціальної єдності й подальшого піднесення демократичної культури країн Євросоюзу для імплементації європейських норм в освітній процес вітчизняних закладів освіти [2, с.11]. Питання розвитку соціальних компетентностей розглядали чеські дослідники: Й.Девіто (J.Devito) [4] та В.Смекал (V.Smékal) [12], які акцентували увагу на міжособистісному спілкуванні та комунікації в соціальному середовищі; З.Вибірал (Z.Vybíral) [13], І.Гілернова (I.Gillernová) [5] та Л.Крейчова (L.Krejčová) [5], Н.Гаєш (N.Hayes) [7], М.Наконечний (M.Nakonečný) [9] обґрунтували зміст соціальних компетентностей та умови їх розвитку в шкільному освітньому середовищі; Й.Вирост (J.Výrost) [14], І. Сламенік (I.Slaměník) [11], П.Гартл (P.Hartl) [6] та інші визначили природу спілкування і його роль у становленні освітнього середовища; Р.Єдлічка (R.Jedlička) [8] та Й.Валента (J.Valenta) [14] вивчали психологічні засади формування і розвитку учнів в закладах освіти.

Водночас, на нашу думку, сьогодні є педагогічна потреба вивчення чеського досвіду проблеми розвитку соціальної компетентності учнів в шкільній освіті.

Мета статті: обґрунтувати особливості розвитку соціальної компетентності учнів в шкільній освіті Чехії.

Методи наукового пошуку: вивчення наукових досліджень з розвитку соціальної компетентності учнів в шкільній освіті – для виявлення чинників розвитку соціальних компетентностей; аналіз, узагальнення, систематизація психолого-педагогічної літератури – з метою визначення теоретико-методологічних засад і основних підходів до розв'язання зазначеної проблеми, дефініційний аналіз поняття «соціальна компетентність»; індуктивно-дедуктивні методи та метод узагальнення – для визначення особливостей розвитку соціальної компетентності учнів в шкільній освіті в Чехії; систематизація – для виявлення напрямів освітньої діяльності в закладах освіти, що сприяють розвитку соціальних компетентностей школярів.

Виклад основного матеріалу. Соціальна компетентність означає здатність людини вибудовувати стратегії взаємодії з іншими людьми у соціальній реальності, яка постійно і стрімко змінюється. Вона передбачає рівною мірою і освоєння варіантів взаємодії з оточуючими, способів досягнення цілей та розуміння суті

події, що відбувається, передбачення наслідків своїх дій тощо [5]. Особливо важливий ментальний аспект – осмислення соціального середовища, усвідомлене вибудовування відносин із оточуючими людьми. Цим і визначається суттєва роль шкільної освіти у формуванні соціальної компетентності.

В «Національній програмі розвитку освіти в Чеській Республіці» відповідно до Загальної декларації та міжнародних актів про права людини, Європейської хартії прав людини, Конвенції про права дитини, Конституції Чеської Республіки та Хартії основних прав і свобод освіта розглядається як одне з основних прав людини, яке забезпечується всім громадянам і проголошується невід'ємною загальнолюдською цінністю» [10, с.14–15]. Щодо цілей формування і розвитку як індивідуальних, так і суспільних потреб в цій Програмі також знаходимо спрямування завдань освітньої системи на забезпечення згуртованості суспільства. Визначено, що освітня система має одну з найважливіших інтегруючих сил, не лише передаючи спільні цінності та загальні традиції, але й забезпечуючи рівний доступ до освіти шляхом гармонізації соціального та культурного середовища з урахуванням стану здоров'я, етнічних чи специфічних регіональних особливостей на основі підтримки демократичного і толерантного ставлення до всіх членів європейської і міжнародної спільноти.

Освіта стосується не тільки знань і пізнання, тобто розвитку інтелектуальних здібностей, а й набуття соціальних та інших навичок, духовних, моральних і естетичних цінностей і бажаних стосунків з іншими людьми і суспільством в цілому, емоційного і вільного розвитку і, нарешті, але не менш важливе, здатності реалізувати себе в швидкозмінних соціальних умовах з метою бути конкурентоздатним на ринку праці [10, с.16].

Завдання школи – забезпечити системну та збалансовану структуру взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Новою орієнтацією європейської освіти, і чеської зокрема, сьогодні є :

- навчитися пізнавати – оволодіти методами, як навчання новим інформаційно-комунікаційним технологіям, як уникнути перевантажень як навчитися обробляти інформацію, перетворювати її на знання та застосовувати, вміти критично мислити та оцінювати;
- навчитися діяти та жити разом – вміти працювати самостійно та в команді, відкрито спілкуватися з іншими, врегульовувати конфлікти, поважати різні думки, розуміти один одного;
- навчитися бути – вміти орієнтуватися в різних ситуаціях і адекватно на них реагувати, бути здатним вирішувати проблеми та вести повноцінне життя, діяти автономно, спираючись на незалежне судження, але відповідно до моральних стандартів і з усвідомленням і прийняттям особистого обов'язку [10, с.14].

Компетентнісну концепцію освіти конкретизують рамкові освітні програми. Компетентність означає здатність застосовувати знання, уміння, навички та їх реалізовувати у конкретній ситуації через адекватну практичну діяльність. М. Буреш визначив такі основні ключові компетентності: компетентність вчитися, компетентність вирішувати проблему, комунікативна компетентність, соціальна компетентність, професійна компетентність, громадянська компетентність, трудова компетентність [3, с.272].

Як стверджують І.Гілернова та Л.Крайчова, в шкільній системі освіти в Чехії особливим є врахування можливостей розвитку соціальних навичок та компетентностей соціального характеру на основі конкретних освітніх цілей і завдань в контексті навчальних програм. Школа, освіта, виховання, освіта і соціалізація – це поняття, взаємопов'язані між собою [5, с.9–10].

Соціальні й професійні компетентності та комунікативна компетентність тісно пов'язані з освітнім завданням школи у сфері розвитку особистості. В освітніх програмах передбачається врахування конкретних умов розвитку соціальних компетентностей, зокрема соціальних, а також визначення перспектив розвитку освітнього середовища. Це відкриває простір для подальшого розвитку автономії шкіл, для застосування їх потенціалу, для ширшого розвитку творчих здібностей педагогів, для більшої гнучкості освітньої системи та ефективності навчання [10, с.38].

На основі аналізу наукових досліджень чеських вчених (З.Вибірал [12], ЙДевіто [4], І.Гілернова [5], Р.Єдлічка [8] та інших) нами визначено, що однією з найважливих особливостей розвитку соціальних компетентностей учнів у шкільній освіті Чехії є активізація спілкування та встановлення позитивних міжособистісних стосунків.

З.Вибірал на основі вивчення міжособистісних відносин та психології комунікації, стверджує, що під терміном спілкування можна розуміти «потік інформації з однієї точки (від джерела) до іншої точки (до одержувача)» або як «передача чи створення знань», оскільки спілкування і є зв'язок, обмін думками, спільна діяльність. Окрім цього він пропонує широке визначення спілкування як «об'єднання людей, спільну їх участь у діяльності та встановлення взаємного контакту» [12, с.72]. Отже, це не просто потік інформації, це є вербальний і невербальний обмін між учасниками комунікаційної дії.

Деякі дослідники розуміють комунікаційний обмін і як спілкування, і як обмін інформацією. Обмін інформацією стосується всіх учасників, він виражає внутрішнє переживання змісту повідомлення, спрямування повідомлення на активізацію емоційного стану. Спілкування означає не тільки прийняття мовлення, яке відображає поведінку людини, а і вплив цього спілкування на тактику і стратегію її поведінки [12, с.25-27].

З.Вибірал трактує спілкування як соціальний процес і соціальний інститут. Зокрема, усю освіту, а отже й школу ми можемо розглядати в соціальному контексті як спілкування [12, с.38]. Подібний погляд можна знайти також у І.Гілернової і Л. Крейчової в їх характеристиці спілкування як передумови для розвитку соціальних навичок учня в шкільному середовищі [5]. Вони розглядають розвиток соціальних навичок на трьох рівнях (Рис.1).



Рис.1 Рівні соціальних компетентностей (за концепцією І.Гілернової і Л. Крейчової)

Так, за І.Гілерновою і Л.Крейчовою, загальними передумовами для розвитку соціальних навичок є:

– на першому рівні розвитку соцільних навичок - природнє і соціальне середовище. Шкільне середовище можна розділити на два виміри, де сфера знань включає інформацію, розвиток мислення та стратегії оволодіння предметом. У природньому і соціальному середовищі розвиваються якості особистості, індивідуальний досвід, здійснюється адаптація до середовища, створюється соціальний потенціал для розвитку соціальних навичок.

– на другому рівні - це спілкування та взаємодія з навколишнім середовищем. Через спілкування та соціальну взаємодію учень встановлює соціальні контакти, які є основою міжособистісних взаємовідносин. Спілкування в цій концепції є надбудовою всіх соціальних навичок. За Гілерновою та Л. Крейчовою, спілкування в шкільному середовищі в цілому можна охарактеризувати як:

– об'єктивну реальність, особливо це стосується шкіл, коли учні та вчителі мають постійні формальні і неформальні ділові й приватні стосунки [5, с.113-114] – будь-яке спілкування має змістовний і поведінковий аспекти. Кожне повідомлення не тільки забезпечує інформацію, але водночас спонукає до подальшої дії всіх учасників. Під час цього обміну інформацією між учнем і вчителем або між двома чи більше учнями створюється зв'язок, який поступово визначає їхній реляційний вимір спілкування;

– регулювання комунікаційним обміном на рівні дії-реакції [5, с.115]. Зміна будь-якого елемента процесу викликає зміни в інших. Наприклад, якщо група учнів здійснює комунікацію на перерві, а вчитель заходить до класу, то змінюється, як правило, тема розмови або спосіб її вирішення [4, с.19]. Також під час уроку, наприклад, учитель передає інформацію, на яку учні реагують, роблять нотатки або ставлять запитання. Те, як відбуватиметься спілкування, залежить від способу подання повідомлення та очікування реакції. Таким чином, на будь-якому занятті з предмету відбувається комунікаційна дія (наприклад, активне слухання, обговорення, співпереживання, вирішення конфліктів). Те, як здійснюється повідомлення інформації один одному, має важливе значення для формування позитивного освітнього середовища, що впливає на розвиток соціальних компетентностей учнів;

– комунікаційні обміни симетричні або взаємодоповнюючі. Спілкування між учнями і вчителями, між учнями чи між вчителями залежить від того, чи буде це обмін спілкуванням на основі рівності чи залежності. В шкільному середовищі спостерігаються типи соціальної взаємодії та комунікаційного обміну, які відбуваються як симетричні між учнями, взаємодоповнюючі між учнем і вчителем, учнем і керівництвом школи або учнівським та адміністративним персоналом [5, с.16-17]. Щодо педагогів та їх вплив на розвиток соціальних компетентностей учнів, то успіху здебільшого досягають ті педагоги, хто вміє гідно визнавати власні недоліки, довіряє учням і підтримує їх у важливі моменти їхнього життя.

Третій рівень, за концепцією І.Гілернової та Л.Крайчової [5], – це міжособистісні відносини як міжособистісні стосунки, які в школі є багатогранними. Міжособистісні відносини у школі зазвичай розглядаються як певний «трикутник»: вчителі – учні – батьки учнів. Міжособистісні відносини в школі істотно впливають на формування соціальної компетентності учня. Вони мають не менш важливе значення, ніж безпосередня навчальна діяльність. Спілкування з вчителями та однокласниками допомагає набути соціальний досвід, акумулювати особистісний «потенціал» учня. Міжособистісні відносини створюють емоційне тло для основних видів діяльності, які здійснюються у школі, що характеризується симпатіями та антипатіями, дружбою та ворожнечею, любов'ю та ненавистю. Незважаючи на суб'єктивний характер проявів, саме дана сфера формує позитивне чи негативне ставлення до школи

Чим більше вчитель розуміє взаємодію та стосунки, тим краще він може на них впливати та надавати корисну інформацію що сприяє розвитку соціальної компетентності учня. Добре розвинені соціальні стосунки є важливою передумовою успішної реалізації цілей виховання та навчання. Стосунки вчитель-учень, як правило, є асиметричні. В основному це реалізується у зв'язку з навчальною програмою, передачею досвіду і знань учневі, але завжди контакт між учителем і учнем є взаємозв'язком, взаємовпливом, двостороннім

зв'язком.

Відносини між учнями є симетричними та мають власну автономію. Міжособистісні стосунки також є ключовою передумовою соціалізації в школі. Учні налагоджують стосунки з однолітками, вчителями, керівництвом школи, консультаційним, адміністративним та допоміжним персоналом. Взаємовідносини між учителями і учнями, учнями між собою в класі та в цілому школи впливають на весь освітній процес, що забезпечує можливість розвитку соціальної компетентності [5, с.117].

Важливим аспектом розуміння соціальної компетентності є її взаємозв'язок із моральним розвитком людини. Соціальна компетентність не тотожна особистісному розвитку, а лише інструментує соціальну поведінку людини в сучасному складному, багатофакторному соціальному середовищі. При цьому ефективна соціальна компетентність, безперечно, є важливим чинником особистісного розвитку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розвиток соціальної компетентності учнів в шкільному освітньому середовищі передбачає проектування у змісті та розгортання у процесі освіти соціально значимих ситуацій, які задають соціальний контекст майбутнього життя та діяльності учнів та які мають виховний потенціал. Особливостями визначені наступні: врахування можливостей розвитку соціальних навичок та компетентностей соціального характеру на основі конкретних освітніх цілей і завдань в контексті навчальних програм, активізація спілкування та встановлення позитивних міжособистісних стосунків. Перспективами подальших досліджень вважаємо вивчення проблеми впливу соціальних компетентностей на поведінку учнів та спілкування з батьками.

Список використаної літератури

1. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія. Київ: Богданова А.М., 2009. 404 с.
2. Толочко С.Аналіз досвіду країн європейського союзу у вирішенні сучасних проблем в освіті й науці. ScienceRise: Pedagogical Education. 2018 №6 (26). С.9–15.
3. Bureš M. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s.
4. Devito J.A. Základy mezilidské komunikace.1. vyd. Praha: Grada, 2001. 420 s.
5. Gillernová I., Krejčová L. Sociální dovednosti ve škole. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 247 s.
6. Hartl P. Psychologický slovník. 3 vyd. Praha: Nakladatelství Jiří Budka, 1996. 297 s.
7. Hayes N. Základy sociální psychologie. Vyd.7. Praha: Portál. 2013. 166 s.
8. Jedlička R. Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 246 s.
9. Nakonečný M. Sociální psychologie. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. 498 s.
10. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001, 98 s.
11. Smékal V. Pozvání do Psychologie Osobnosti. Člověk v zrcadle Vědomí a Jednání. Brno: Barrister & Principal, 2002. 517 p.
12. Vybíral Z. Psychologie komunikace. Vyd.2. Praha: Portál, 2009. 319 s.
13. Výrost J., Slaměník I. Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 404 s.
14. Valenta J. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2006. 226 s.

References

1. Lokshyna, O.I. (2009). *Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna XX – pochatok XXI st.)* [The content of school education in the countries of the European Union: theory and practice (second half of the 20th – beginning of the 21st century)]. Bohdanova A.M. (in Ukrainian).
2. Tolochko, S. (2018). *Analiz dosvidu krain Yevropeiskoho Soiuzu u vyrishenni suchasnykh problem v osviti y nautsi* [Analysis of the experience of the European Union countries in solving modern problems in education and science]. *ScienceRise: Pedagogical Education, 6* (26), 9–15. (in Ukrainian).
3. Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* [Pedagogy for teachers]. Grada. (in Czech).
4. Devito, J. (2001). *Základy mezilidské komunikace* [Basics of interpersonal communication]. Grada. (in Czech).
5. Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012.) *Sociální dovednosti ve škole* [Social skills at school]. Grada. (in Czech).
6. Hartl, P. (1996). *Psychologický slovník* [Psychological dictionary]. Nakladatelství Jiří Budka. (in Czech).
7. Hayes, N. (2013). *Základy sociální psychologie* [Basics of social psychology]. Portál. (in Czech).
8. Jedlička, R. (2011). *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie* [Educational problems with pupils from the perspective of depth psychology]. Portál. (in Czech).
9. Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie* [Social psychology]. Academia. (in Czech).
10. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha (2001) [National program for the development of education in the Czech Republic: white paper]. Tauris. (in Czech).
11. Smékal, V. (2002) *Pozvání do Psychologie Osobnosti* [Invitation to Personality Psychology]. Barrister & Principal. (in Czech).
12. Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace* [Psychology of communication]. Portál. (in Czech).
13. Výrost, J., & Slaměník, I. *Sociální psychologie* [Social psychology]. Grada Publishing. (in Czech).
14. Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi* [Personal and social education and its paths to the student]. AISIS. (in Czech).

Стаття надійшла до редакції 17.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 22.03.2024 р.

Vasyl Lendel
PhD Student in the specialty 011 «Educational Pedagogical Sciences»
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE CZECH SCHOOL EDUCATION

Abstract. The article substantiates the peculiarities of the development of social competence of students in school education in the Czech Republic. Different methods of scientific research were used: the study of scientific research on

the development of social competence of students in school education – to identify the factors of the development of social competence; analysis, generalization, systematization of psychological and pedagogical literature – to determine the theoretical and methodological principles and main approaches to solving the specified problem, definitional analysis of the concept of «social competence»; inductive-deductive methods and the method of generalization – to determine the features of the development of social competence of students in school education; systematization - to identify areas of educational activity in schools that contribute to the development of social competences of schoolchildren. It was determined that in the school education system in the Czech Republic, it is special to take into account the opportunities for the development of social skills and competencies of a social nature, which are key competencies that determine specific educational goals and tasks in the context of educational programs. School, education, upbringing, education, and socialization are interrelated concepts. Levels and general prerequisites for the development of social skills are proposed: personality development in the conditions of the natural and educational environment of the school, communication, and interaction with the environment based on interpersonal relations and relationships. It is emphasized that an important aspect of understanding social competence is its relationship with a person's moral development. Adaptation to a specific social environment cannot be a criterion of personal effectiveness. It was concluded that the development of social competence of students in the school educational environment involves the design of the content and deployment in the educational process of socially significant situations that set the social context of the future life and activities of students and that have educational potential.

Key words: interpersonal relations, communication, social competence, educational environment, school, student, Czech Republic.

УДК 37.018.43:004.9:371.3/.7
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Литвинова Світлана Григорівна
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник
заступник директора з наукової роботи
Інституту цифровізації освіти НАПН України, м.Київ, Україна
s.h.lytvynova@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-5450-6635

3D-КОНТЕНТ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стрімкий розвиток цифрових технологій, збільшення ролі Інтернету в організації освітнього процесу та інтенсивний розвиток дистанційної та змішаної форм навчання спричинили справжню цифрову трансформацію в галузі освіти. Природничо-математична освіта в умовах цифрової трансформації освіти потребує створення та використання контенту різних форматів: комп'ютерних моделей, симуляцій, віртуальної та доповненої реальностей. Цей процес значно вплинув на потреби вчителів в освітньому цифровому контенті, що створило умови для систематизації та розвитку 3D-контенту, зокрема використання 360-градусного відео в системі загальної середньої освіти. Мета статті: проаналізувати освітній 3D-контент, зокрема 360-градусне відео, як цифровий інструмент вчителя. Методи дослідження: систематизація та узагальнення наукових джерел з метою вивчення сучасних тенденцій у сфері використання 3D-контенту в освітній практиці, визначення теоретико практичних засад професійного розвитку вчителів, необхідних для ефективного впровадження 360-градусного відео в освітній процес, розробку практичних рекомендацій щодо удосконалення освітнього середовища ЗЗСО з урахуванням можливостей 3D-контенту, зокрема 360-градусного відео. Розглядаються важливі аспекти використання 3D-контенту, зокрема 360-градусного відео, в освітній практиці вчителів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Автор проводить аналіз дидактичних можливостей цієї інноваційної технології, підкріпленого як аналізом науково-педагогічної літератури, так і особистим досвідом. Стаття розглядає еволюцію 3D-контенту з історичного погляду та висвітлює переваги його використання в освітньому процесі. Автор детально досліджує різні види 3D-контенту, визначаючи їх особливості та відмінності. Основна увага приділяється дидактичним характеристикам 360-градусного відео, а також вивченню його потенціалу в освітній практиці. Автор аналізує відмінності між 360-градусним відео та віртуальною реальністю (VR), підкреслюючи унікальні можливості обох технологій. Це дослідження вносить значний внесок у розуміння еволюції та застосування 3D-контенту в освіті. Воно не лише розкриває особливості використання цієї технології в навчальному процесі, а й сприяє розвитку дидактичних стратегій для оптимального впровадження технології 360-градусного відео в педагогічну практику.

Ключові слова: 3D-контент, 360-градусне відео, дидактичні можливості, ІКТ в освіті, ЗЗСО.

Вступ. У сучасних умовах конкурентоспроможність освітньої галузі залежить від її здатності адаптуватися до нових умов і тенденцій. Інноваційні технології стали важливим елементом розвитку всіх рівнів освіти. Розвиток цифрових технологій, наростання важливості Інтернету та інтенсивний розвиток дистанційної та змішаної форм навчання протягом останніх років спричинили справжню цифрову трансформацію в галузі освіти. Цей процес значно вплинув на розвиток освітнього контенту та перехід до цифрових моделей, що створило умови для систематизації та розвитку 3D-контенту, зокрема в системі загальної середньої освіти.

Освітні послуги, що надаються закладами загальної середньої освіти, все більше використовують цифрову підтримку, що обумовлено потребою учасників освітнього процесу в актуальному та інтерактивному контенті. Різноманітність цього контенту сприяє урахуванню особливостей учнів у сприйманні освітнього матеріалу – візуально, тактильно, на слух. Значущими залишаються і форми організації навчання, засновані на цифрових технологіях, таких як квести, сторітелінги, віртуальні екскурсії, музеї, віртуальні подорожі та лабораторії.

Завдяки 3D-контенту учні можуть отримати новий досвід, не виходячи за межі класу чи дому, досліджуючи музеї та лабораторії віртуально. Ця тенденція має велике значення у зв'язку зі впровадженням нових інформаційних технологій, які перетворили підходи до навчання та створили нові можливості для віртуального освітнього процесу та комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки все більшої популярності набуває різноманітний 3D-контент, адже він здатен захопити користувача та занурити його у віртуальний світ.

Визначення терміну «3D-контент» не має чіткої дати чи авторства, адже він еволюціонував протягом багатьох років і став популярним і поширеним у зв'язку з розвитком тривимірної графіки та технологій візуалізації в комп'ютерних програмах та іграх. Проте, визначимо кілька ключових моментів у цій історії:

1838 р. – С.Картал винайшов стереоскоп, який дозволяв створювати ілюзію 3D-зображення з двох 2D-зображень.

1895 р. – У. Ф.Грін випустив перший 3D-фільм «The Kiss», який використовував пристрій для стереоскопічного відображення 3D-ефекту.

1963 р. – І.Сазерленд розробив підходи до розвитку комп'ютерної графіки, яка могла генерувати 3D-зображення.

1980-ті рр. – Віртуальна реальність (VR) стає популярною, а 3D-контент стає важливою частиною VR-досвіду.

1990-ті р. – 3D-графіка стає все більш досконалою, і 3D-контент використовується в комп'ютерних іграх, анімації та дизайні.

2010-ті р. – 3D-друк стає доступнішим, що веде до зростання 3D-контенту в дизайні та виробництві.

2020-ті р. – 3D-контент стає все більш поширеним у сферах, таких як освіта, медицина, маркетинг та розваги.

Сьогодні 3D-контент, як тренд, використовується в багатьох сферах життя, і його значення буде лише зростати в майбутньому. Цей тренд спостерігається у сфері кіно, де 3D-фільми стають все більш видовищними та реалістичними. У відеоіграх також пропонуються все більш досконалі 3D-світи, з якими можна взаємодіяти. Окрім розваг, 3D-технології знаходять застосування й в інших сферах, таких як медицина (наприклад, 3D-моделі використовуються для хірургічного планування), наука (візуалізації складних наукових концепцій), освіта (візуалізація змісту навчання).

Зростання популярності 3D-контенту свідчить про те, що люди все більше прагнуть до нових вражень, досвіду, що потребує від освіти нових змін та впровадження нових підходів. Такий тренд, як віртуальна реальність в майбутньому має змінити освітній процес, вона має безмежний потенціал для розвитку та здатна кардинально змінити наше уявлення про світ. Проте, на думку вчених більш зручною, реалістичною та доступною для закладів загальної середньої освіти є її спрощена версія – 360-градусне відео.

Як зазначають дослідники з Центру цифрового навчання (Бельгія) 360-градусне відео є корисними для опанування змісту навчання, формування ставлення до навчання, забезпечення занурення в навчання та відчуття присутності в середовищі навчання [1].

Технологія 360-градусного відео стає дедалі доступною та популярною. Як показали результати досліджень в низці наукових праць, 360-градусне відео збільшує імерсивність і може застосовуватися у різних галузях наук, зокрема в освіті для задоволення освітніх потреб учнів з особливими потребами та з метою подолання освітніх втрат.

Глибокий аналіз понад 60-ти статей вченими з Технологічного університету Граца (Австрія) показав, що 360-градусні відео можна використовувати у процесі вивчення різних тем на різних предметах. Не дивлячись на те, що більшість статей присвячена технологічним аспектам, в деяких статтях зазначено, що 360-градусне відео принесе користь у процесі навчання в аспектах продуктивності, мотивації та засвоєння знань. У більшості наукових праць зазначено про позитивний вплив технології на інші людські фактори, такі як присутність, сприйняття, залучення, емоційний ефект та емпатія [2].

Аналізуючи вплив 360-градусного відео на навчання учнів/студентів з різних дисциплін, включаючи мистецтво, журналістику та інженерну справу, вчені з Тайванського національного педагогічного університету (Тайвань) встановили, що воно підвищує залученість до навчання та їхнє розуміння складних наукових теорій, підходів [3].

Експериментальним шляхом вченими з Міжнародного грецького університету (Греція) було встановлено, що завдяки слуховому і візуальному ефектам 360-градусне відео може задовольнити потреби учнів в процесі навчання та підвищити його ефективність. Зокрема, ця технологія вченими розглядається як корисний засіб, що створює багатший віртуальний досвід, і як додатковий освітній інструмент, який збагатить процес викладання та навчання, а також сприяти та підвищувати мотивацію, залученість та задоволення учнів [4].

Вчені також наголошують, що 360-градусне відео може підвищити залучення учнів до навчання та їх розуміння складних біологічних, хімічних й фізичних процесів. За допомогою цієї технології можна надати освітній досвід у безпечних умовах.

У результаті аналізу результатів наукових досліджень вчених різних країн, вченими з Королівського університету Белфаст (Північна Ірландія) було встановлено, що 360-градусні відео, як педагогічний інструмент, підвищує увагу та має значний вплив на покращення навичок, впевненості у зручності використання та задоволеності користувачів, зокрема, позитивно впливає на емоційний стан користувачів, що значно впливає на мотивацію користувачів до навчання [5].

Застосування імерсивних медіа є доцільним з точки зору розвитку культурної освіти, розширення широти, поглядів та глибини пізнання і, як результат, підвищення якості культурної освіти. Вчені Національного інституту розвитку культури Уханьського університету (Китай) впевнені, що такі технології відкриють нові можливості для розвитку культурного життя та соціальної освіти, а також збереження культурної спадщини [6].

Вчені з Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (Україна) зазначають, що такі технології створюю нові можливості для здобуття стійких практичних навичок. У процесі здійснення експериментальної роботи учасники освітнього процесу набувають цінного досвіду дослідницької діяльності. Ці можливості роблять процес навчання більш захоплюючим і допомагають уникнути відволікання від навчання, підвищуючи його мотивацію. Крім того, вони сприяють глибшому розумінню складних понять, визначень, теорем та властивостей, які учні/студенти повинні осмислити під час навчання. [7].

Вчені-експерти з питань створення, використання та оцінювання імерсивних технологій (AR, VR, 360-градусне відео) та іншого 3D-контену (3D-зображення, 3D-відео) зазначають, що ці технології знаходяться на етапі апробації в закладах загальної середньої освіти, проте зарекомендували себе, як перспективні технології, за допомогою яких можна суттєво підвищити якість як освітнього середовища навчання, так і реалізувати різні форми навчання, зокрема змішане навчання, яке протягом тривалого часу залишається основною формою навчання в значній кількості закладів освіти України [8]. У своїх дослідженнях вчені приділили значної уваги готовності вчителів та учнів до використання віртуальної, доповненої реальності в освітній практиці та встановили, що не дивлячись на загальний достатній рівень цифрової компетентності педагогів, для впровадження будь-якої новітньої технології необхідно створювати умови для її опанування [9; 10; 11]. В наукових працях вчених Інституту цифровізації освіти НАПН України зазначено про важливість гейміфікації в навчанні учнів закладів загальної середньої освіти з використанням імерсивних технологій для підвищення їхньої мотивації [12]. Молоді та провідні вчені в останні роки все більше звертають увагу на засоби навчання такі, як віртуальна реальність, доповнена реальність, 3D-моделювання, які вчителі починають використовувати в своїй практиці та зазначають про розвиток емоційного інтелекту учнів, позитивне ставлення до навчання та появу нових можливостей для учнів для реалізації активного навчання [13; 14; 15].

3D-контент, в основу якого закладена ідея

імерсивності, в різних його видах стає затребуваним в різних галузях суспільного життя. В сучасному мистецтвознавстві та дослідженні нових медіа активно використовуються імерсивні технології, зокрема 360-градусна фотографія і відео, які мають величезний потенціал як нова форма медіа. Деякі провідні медіа-видавці, такі як The New York Times та The Economist, вже перейшли на використання віртуальної реальності (VR) для створення інтерактивних інформаційних матеріалів, поєднуючи їх з традиційними технологіями. Це відкриває нові можливості для навчання учнів/студентів, дозволяючи вчителям/викладачам знаходити та використовувати такий контент у навчальних процесах [16].

Проте питання освітнього 3D-контенту, зокрема 360-градусне відео, що використовується вчителем в освітній практиці вченими досліджено не повною мірою і потребує додаткового наукового пошуку та уточнень.

Мета статті: проаналізувати освітній 3D-контент, зокрема 360-градусне відео, як цифровий інструмент вчителя. **Методи дослідження**: систематизація та узагальнення наукових джерел з метою вивчення сучасних тенденцій у сфері використання 3D-контенту в освітній практиці, визначення теоретико практичних засад професійного розвитку вчителів, необхідних для ефективного впровадження 360-градусного відео в освітній процес, розробку практичних рекомендацій щодо удосконалення освітнього середовища ЗЗСО з урахуванням можливостей 3D-контенту, зокрема 360-градусного відео.

Виклад основного матеріалу. Нині існує багато видів 3D-контенту, які можна використовувати в освітній практиці, зокрема 3D-моделі, 3D-анімація, 3D-графіка, 3D-друк, а в останні роки набуває все більшої популярності 360-градусні зображення та 360-градусне відео.

Зазначимо, що ці технології пов’язані, але не ідентичні: 3D-контент описує об’єкти та сцени, які мають три виміри: довжину, ширину та висоту, а 360-градусний контент фокусується на панорамному зображенні або відео, яке охоплює весь простір навколо глядача. Проте, 3D-контент та 360-градусний контент мають значний потенціал для покращення освітнього процесу, зокрема це якісна наочність, доступність контенту, мотивація учнів та залученість в процес навчання (рис.1).

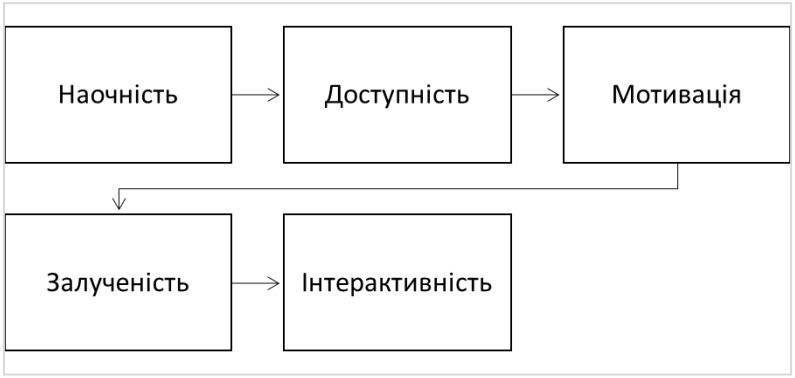


Рис.1. Переваги використання 3D-контенту та 360-градусного контенту в освіті

Аналізуючи переваги 3D-контенту та 360-градусного контенту виокремимо ключові характеристики:

– навчання стає більш наочним, що може допомогти учням краще зрозуміти складні наукові теорії, підходи, теоретичні основи;

– інтерактивність дозволяє учням активно використовувати цифровий навчальний матеріал, що робить навчання більш цікавим та захоплюючим;

– освіта стає більш доступною для учнів з різними стилями навчання та освітніми потребами;

– навчання з таким освітнім контентом сприятиме кращій концентрації та залученості до навчального процесу;

– мотивувати учнів до навчання стає більш дієвою.

3D-контент – це потужний інструмент, який можуть використовувати вчителі для покращення освітнього процесу (рис.2).

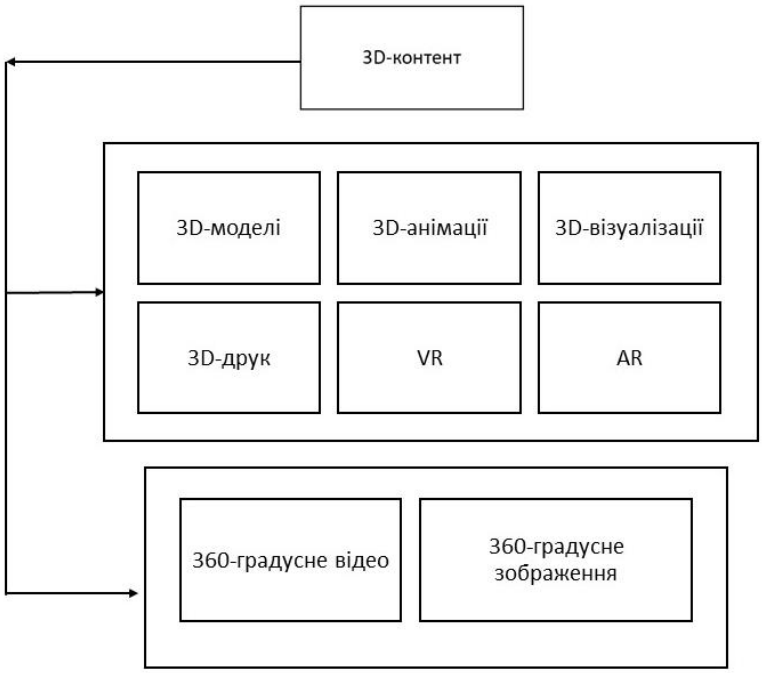


Рис.2. Види 3D-контенту для використання в освітній практиці вчителів

Для розуміння відмінностей кожного виду контенту з'ясуємо їх особливості, а саме:

– 3D-моделі (*статичні* – 3D-моделі, які не змінюються з часом і які можна використовувати для демонстрації об'єктів з усіх боків; *інтерактивні* – 3D-моделі, з якими користувачі можуть взаємодіяти і які можна використовувати для демонстрації роботи механізмів або для проведення віртуальних експериментів);

– 3D-анімації (*відео*, які показують 3D-моделі в русі та які можна використовувати для демонстрації процесів або для створення віртуальних історій; *3D-ігри,* які використовують 3D-графіку та які можна використовувати для навчання в ігровій формі);

– 3D-візуалізації (*3D-графіки*, які показують дані в 3D-просторі та які можна використовувати для візуалізації складних даних; *3D-карти*, які показують місцевість в 3D-просторі та які можна використовувати для навігації або для вивчення географії);

– 3D-друк (*3D-моделі*, які можна друкувати на 3D-принтері та які можна використовувати для створення фізичних прототипів або для виготовлення навчальних моделей);

– віртуальна реальність (VR) (*VR-застосунки*, які можна використовувати для створення віртуальних лабораторій або для проведення віртуальних екскурсій);

– доповнена реальність (AR) (*AR-застосунки*, які накладають віртуальні об'єкти на реальний світ та які можна використовувати для візуалізації інформації або для створення інтерактивних навчальних середовищ);

– 360-градусні зображення (створює умови для користувача обертати зображення та досліджувати сцену на 360 градусів);

– 360-градусні відео (створює умови для користувача переглядати відео та досліджувати сцену на 360 градусів).

Для вчителя важливим залишається питання, яким чином інноваційний контент використати в освітній практиці, а тому наводимо приклади таких ресурсів. Це можуть бути:

– *віртуальні лабораторії* (3D-моделі та 360-градусні візуалізації можуть використовуватися для створення віртуальних лабораторій, де учні можуть проводити безпечні та доступні експерименти);.

– *віртуальні екскурсії* (360-градусні зображення та відео можуть використовуватися для створення віртуальних екскурсій музеями, цікавими куточками світу, історичними місцями або іншими природними ландшафтами);

– *інтерактивні навчальні середовища* (3D-моделі та 360-градусні візуалізації можуть використовуватися у навчальних середовищах, де учні можуть здійснювати експерименти, дослідження та вчитися в ігровій формі).

У процесі здійснення критеріального аналізу 3D-контенту (табл.1) для використання у процесі навчання учнів ЗЗСО, було встановлено, що для вивчення таких предметів, як географія, природа, біологія, хімія, ефективними є підходи музейної педагогіки та використання 360-градусного відео з потоковим представленням контенту. Це надає можливість учням відчувати присутність у досліджуваному середовищі, що демонструється в 360-градусному ракурсі, збільшуючи їх залученість та зрозуміння матеріалу.

Таблиця 1.

Критеріальний аналіз 3D-контенту

Критерії	3D-відео	360-градусне відео	3D-зображення	360-градусне зображення
Простір	Тривимірний	Двовимірний	Тривимірний	Двовимірний
Об'єм	Об'ємний	Плоский	Об'ємний	Плоский
Перспектива	Існує	Вибрана точка зору	Існує	Знаходиться в одній точці
Зручність перегляду	Віртуальні окуляри	Віртуальні окуляри	Окуляри, екран	Камера обзору
Реалістичність	Високий – дає відчуття глибини	Середній – дає можливість користувачам досліджувати сцену та відчути себе в ній	Високий	Середній
Динаміка	Анімація	Змінюється з часом	Статичне	Змінюється з часом
Вимоги до обладнання	Спеціальні камери, віртуальні окуляри та програмне забезпечення	Спеціальні камери, віртуальні окуляри та програмне забезпечення	Спеціальні камери, віртуальні окуляри та програмне забезпечення	Камера з широким об'єктивом та програмне забезпечення
Використання	Відеоігри, кіно, навчання	Відеострімінг, віртуальні тури, реклама, навчання	Ігри, дослідження, навчання	Віртуальні тури, панорамні фотографії, навчання
Інтерактивність	Залежить від реалізації	Залежить від реалізації	Обмежена	Залежить від реалізації

До дидактичних аспектів використання 360-градусного відео можна віднести: підвищення мотивації та зацікавленості учнів, покращення засвоєння інформації, розвиток просторового мислення, формування навичок критичного мислення, стимулювання творчості. Розкриємо кожний з цих аспектів:

– *підвищення мотивації та зацікавленості* характеризується ефектом присутності та емоційним впливом 360-градусного відео, що робить навчальний процес більш захоплюючим та цікавим для учнів; візуальна 3D-інформація краще сприймається та запам'ятовується, порівняно з традиційними 2D-зображеннями; можливість досліджувати віртуальний простір та обирати ракурси сприяє активізації пізнавальної діяльності;

– *покращення засвоєння інформації* характеризується можливістю бачити об'єкти з усіх боків, що сприяє кращому розумінню їх будови та функціонування; візуалізація складних процесів та явищ робить їх більш доступними для розуміння; інтерактивність 360-градусного відео дозволяє учням досліджувати інформацію в індивідуальному темпі;

– *розвиток просторового мислення* характеризується можливістю бачити об'єкти в їх природному контексті, що сприяє розвитку просторового уявлення; можливість обертати та масштабувати 3D-моделі допомагає учням краще розуміти просторові співвідношення; віртуальні екскурсії та візуалізації складних об'єктів тренують просторове мислення;

– *формування навичок критичного мислення* передбачає здатність розглядати інформацію з різних кутів зору, що сприяє розвитку аналітичних здібностей; здатності аналізувати інформацію, порівнювати різні погляди та формувати обґрунтовані висновки; використовувати технології 360-градусного відео для участі в активних дискусіях та дебатах на різноманітні теми, спонукати учнів до критичного мислення та обговорення різних підходів;

– *стимулювання творчості* характеризується тим, що 360-градусне відео може використовуватися для створення віртуальних музеїв, галерей, театрів та інших творчих проектів; учні можуть вчитися створювати власні 360-градусні відео, використовуючи спеціальні програмні інструменти; використання 360-градусного відео може допомогти учням розкрити свій творчий потенціал;

– *інклюзивність* характеризується тим, що 360-градусне відео може зробити освітній процес більш доступним для учнів з різними потребами; віртуальні екскурсії та візуалізації дають можливість учням, які не можуть подорожувати, побачити світ; 3D-моделі та інтерактивні візуалізації можуть допомогти учням з труднощами сприйняття інформації;

– *додаткові дидактичні аспекти*: розвиток навичок комунікації та співпраці; формування дослідницьких навичок; підвищення самооцінки та впевненості в собі; розвиток емоційного інтелекту.

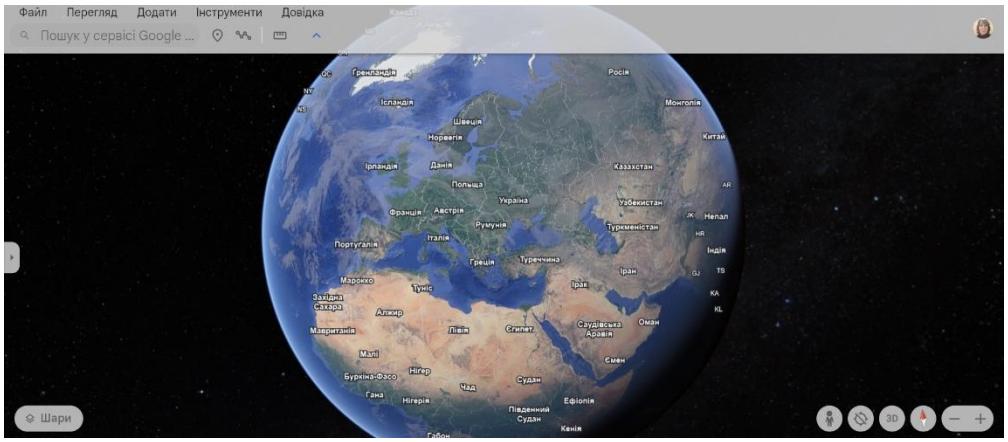
Однак використання 360-градусного відео також має низку особливостей:

– вартість 360-градусної камери та обладнання для редагування можуть бути дорогими;

– створення та редагування 360-градусного відео може бути складним завданням для вчителів;

– 360-градусне відео не може відтворюватися на всіх пристроях.

Зазначимо, що вчитель може скористатися готовим 360-градусними відео розміщеним на каналі YouTube або спеціальних сайтах. Наприклад рис.3-4.



.
Рис.3. Google Earth (https://earth.google.com/web/)



Рис.4. National Geographic (http://bit.ly/NatGeoOfficialSite)

Науковий пошук привів нас до порівняння двох технологій: віртуальної реальності (VR) та 360-градусного відео, які на перший погляд мають бути схожими, проте мають низку ключових відмінностей, які вчителі мають знати до початку використання такого виду контенту в освітній практиці (табл.2).

Таблиця 2.

Порівняння характеристик VR та 360-градусного відео

Характеристика	Віртуальна реальність (VR)	360-градусне відео
Камери для зйомки	Високоякісні VR-камери, що фіксують область перед гравцем з різних кутів	Спеціальні камери або збільшена кількість камер для запису області навколо
Сенсори та системи відслідковування руху	Сенсори для відслідковування рухів, такі як акселерометри, гіроскопи та лазерні системи	Зазвичай менше потреби в складних системах відстеження руху; може використовувати об'єктиви реального світу для відстеження їхнього руху
Гарнітури та засоби	VR-гарнітури з вбудованим екраном, які покривають всю область зору	Зазвичай можна використовувати звичайні мобільні пристрої для перегляду 360-відео
Комп'ютерна потужність	Велика потужність обчислень для створення високоякісного віртуального середовища	Менше потужності потрібно для програвання 360-відео, бо обробка відбувається на стороні пристрою перегляду
Станції та обладнання	Вимагає стаціонарних VR-станцій або базових станцій для відслідковування рухів	Може використовувати портативні пристрої або пристрої з доступом до інтернету
Ціна	Висока вартість, включаючи гарнітури, сенсори та потужні комп'ютери	Зазвичай менша вартість, оскільки може використовуватися на звичайних пристроях

У процесі аналізу ми дійшли висновку, що для використання 360-градусного відео в освітньому процесі в закладах загальної середньої освіти достатньо мати мобільний пристрій, точку доступу до WiFi та цифровий освітній контент розміщений на каналі YouTube або спеціальних сайтах. Особливу увагу необхідно приділити розвитку цифрових компетентностей вчителів з використання інноваційних технологій [17; 18].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати нашого дослідження підтверджують думку багатьох вчених що використання 3D-контенту в освітній практиці підвищує якість візуалізації змісту навчання, розвиває критичне мислення та надає первинний досвід в пізнанні природи світу.

Для вирішення цього питання вченими пропонується низка рішень, зокрема використання 3D-контенту, а враховуючи результати дослідження – один з його видів 360-градусне відео, нажаль наймеш поширене в освітній практиці вчителів.

Для забезпечення ефекту занурення в навчання учнів та з метою отримання захоплюючого досвіду *360-градусне відео м*оже надати відчуття знаходження всередині сцени (середовища, об'єкта), оскільки відео знімається з усіх напрямків одночасно. Ця технологія може бути використана в освіті для створення інтерактивних освітніх сценаріїв. Для досягнення цілей навчання 360-градусне відео в освіті доцільно використовувати в таких формах:

– *віртуальні екскурсії*: 360-градусне відео можна використовувати для створення віртуальних екскурсій у різних місцях, таких як музеї, галереї та історичні місця. Це дозволяє учням отримувати більш реалістичне уявлення про місця та події.

– *віртуальні лекції/уроки*: викладач може використовувати 360-градусне відео для створення віртуальної класної кімнати, де студенти можуть почуватися, начебто вони перебувають у класі. Це може допомогти створити більш інтерактивне та занурювальне навчання.

– *віртуальне навчання (біологія, фізика, хімія)*: 360-градусне відео може бути використане для створення віртуальних симуляцій для навчання. Це дозволяє учням здобувати практичний досвід, не виходячи з класної кімнати.

– *дослідження природи*: 360-градусне відео можна використовувати для створення віртуальних експедицій, де учні можуть досліджувати природу та її різноманітність. Це може бути корисним для тих, хто не може фізично відвідати віддалені місця та ландшафти.

– *навчання на робочому місці (профорієнтація)*: 360-градусне відео може використовуватись для навчання на робочому місці, де учні можуть отримувати практичний досвід роботи з небезпечним обладнанням або у складних ситуаціях. Це може допомогти у виборі майбутньої професії.

Наукова проблема створення умов для занурення учнів в освітній процес для підвищення якості навчання залишатиметься актуальною протягом багатьох років, що обумовлено стрімким розвитком цифрових технологій, удосконаленням змісту освіти, появою кризових ситуацій та розвитком особистості учня.

Перспективними, на нашу думку, є дослідження питань використання імерсивних технологій для подолання освітніх втрат, недоліків в організації дистанційної та змішаної форм навчання.

Список використаної літератури

1. Evens M., Empsen M., Hustinx W. A literature review on 360-degree video as an educational tool: towards design guidelines. J. Comput. Educ. 2023. Vol. 10. P.325-375.
2. Pirker J., Dengel A., Dengel A. The potential of 360-degree virtual reality videos and real vr for education – a literature review. IEEE Computer Graphics and Applications. 2021. Vol. 4 (41). P.76–89.
3. Wei-Lin Chang, Ting Chia Hsu, Yen-Ni Chen, Morris Jong. The impact of 360-degree video on learning experience: evidence from an interdisciplinary study. Interactive Learning Environments. 2018. Vol.3 (28). P.1-15.
4. Lampropoulos G., Barkoukis V., Burden K., et al. 360-degree video in education: An overview and a comparative social media data analysis of the last decade. Smart Learn. Environ. 2021. Vol. 8 (20). Doi: https://doi.org/10.1186/s40561-021-00165-8.
5. Blair C., Walsh C., Best P., Immersive 360° videos in health and social care education: a scoping review. BMC Med Educ. 2021. Vol. 21 (590). Doi: https://doi.org/10.1186/s12909-021-03013-y.
6. Cai W., Liu Y. The value of immersive media in expanding chinese public cultural participation and its realization path from the perspective of cultural education. Front. Psychol. 2022. Vol. 13. Doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.915913.
7. Мельник І. Доповнена та віртуальна реальність як ресурс навчальної діяльності студентів. Інформаційні технології та комп'ютерне моделювання: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м.Івано-Франківськ, 14-19 травня 2018 р.). Івано-Франківськ: п.Голіней О.М., 2018. С.61-65.
8. Литвинова С.Г. Організація дистанційної форми навчання в закладах загальної середньої освіти в період пандемії COVID-19. Нова педагогічна думка. 2020. Вип.3 (103). С.55–61.
9. Mukasheva, M., Kornilov, I., Beisembayev, G., Soroko, N., Sarsimbayeva, S., Omirzakova, A.. Contextual structure as an approach to the study of virtual reality learning environment. Cogent Education. 2023. Vol. 10 (1). Doi: https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2165788
10. Лупаренко Л.А., Литвинова С.Г., Пінчук О.П., Соколюк О.М. Готовність вчителів до використання доповненої реальності в освітньому процесі. Вісник післядипломної освіти. 2022. Вип.21 (50). С.144–177.
11. Литвинова С.Г. Готовність учнів закладів загальної середньої освіти до використання віртуальної реальності в освітньому процесі. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2022. Вип.4 (9). С.218–230.
12. Pinchuk O.P., Tkachenko V.A., Burov O.Yu. AV and VR as gamification of cognitive tasks. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2387/20190437.pdf
13. Литвинова С.Г., Сороко Н.В. Готовність учнів гімназій до використання доповненої реальності в освітньому процесі. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип. 1 (50). С.158–164.
14. Соколюк О.М. Інформаційно-освітнє середовище навчання в умовах трансформації освіти. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2016. Вип.12 (3). С.48-55.
15. Мінтій І., Соловйов В. Доповнена реальність: український сучасний бізнес та освіта майбутнього. Освітній вимір. 2018. Вип. 51. С.290–296.
16. Кузнєцов О., Висоцька В., Власенко О. Інформаційна система віртуальної реальності з елементами повного занурення.

Information Systems and Networks. 2022. Вип. 12. С.52–78.
17. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. Науково-аналітична доповідь / В.Ю.Биков, О.І.Ляшенко, С.Г.Литвинова, В.І.Луговий, Ю.І.Мальований, О.П.Пінчук, О.М.Топузов / за заг. ред. В.Г.Кременя. Київ: б.в. 2022. 96 с.
18. Boel C., Rotsaert T., Valcke M., Rosseel Y., Struyf D., Schellens T. Are teachers ready to immerse? Acceptance of mobile immersive virtual reality in secondary education teachers. Research in Learning Technology. 2023. No. 31. Doi: https://doi.org/10.25304/rlt.v31.2855.

References

1. Evens, M., Empsen, M., & Hustinx W. (2023). A literature review on 360-degree video as an educational tool: towards design guidelines. *J. Comput. Educ., 10*, 325-375.
2. Pirker, J., Dengel, A., & Dengel, A. (2021). The potential of 360-degree virtual reality videos and real vr for education – a literature review. *IEEE Computer Graphics and Applications, 4* (41), 76–89.
3. Wei-Lin, Chang, Ting Chia, Hsu, Yen-Ni, Chen, & Morris, Jong. (2018). The impact of 360-degree video on learning experience: evidence from an interdisciplinary study. *Interactive Learning Environments, 3* (28), 1–15.
4. Lampropoulos, G., Barkoukis, V., Burden K., et al. (2021). 360-degree video in education: An overview and a comparative social media data analysis of the last decade. *Smart Learn. Environ, 8*(20). Doi: https://doi.org/10.1186/s40561-021-00165-8.
5. Blair, C., Walsh, C., & Best, P. (2021). Immersive 360° videos in health and social care education: a scoping review. *BMC Med Educ,21* (590). Doi: https://doi.org/10.1186/s12909-021-03013-y.
6. Cai, W., & Liu, Y. (2022). The value of immersive media in expanding chinese public cultural participation and its realization path from the perspective of cultural education. *Front. Psychol, 13.* Doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.915913.
7. Melnyk, I. (2018). Dopovnena ta virtualna realnist yak resurs navchalnoi diialnosti studentiv [Augmented and virtual reality as a resource for students' educational activities]. In L.Petrychyn (2018), *Information technologies and computer modelling – Proceedings of International Scientific Conference* (pp.61–65). Holinei. (in Ukrainian).
8. Lytvynova, S.H. (2020). Orhanizatsiya dystantsiynoyi formy navchannya v zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osvity v period pandemiyi COVID-19 [Organization of distance learning in general secondary education institutions during the COVID-19 pandemic]. *Nova pedahohichna dumka, 3* (103), 55–61. (in Ukrainian).
9. Mukasheva, M., Kornilov, I., Beisembayev, G., Soroko, N., Sarsimbayeva, S., & Omirzakova, A. (2023) Contextual structure as an approach to the study of virtual reality learning environment. *Cogent Education, 10* (1). Doi: https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2165788
10. Luparenko, L.A., Lytvynova, S.H., Pinchuk, O.P., & Sokoliuk, O.M. (2022). Hotovnist' uchniv himnaziy do vykorystannya dopovnenoyi real'nosti v osvitn'omu protsesi [Readiness of teachers to use augmented reality in the educational process]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 21* (50), 144–177. (in Ukrainian).
11. Lytvynova, S.H. (2022). Hotovnist' uchniv zakladiv zahal'noyi seredn'oyi osvity do vykorystannya virtual'noyi real'nosti v osvitn'omu protsesi [Readiness of students of general secondary education institutions to use virtual reality in the educational process]. *Perspektyvy ta innovatsiyi nauky. (Seriya «Pedahohika», Seriya «Psykholohiya», Seriya «Medytsyna»), 4* (9), 218–230. (in Ukrainian).
12. Pinchuk, O.P., Tkachenko, V.A., & Burov, O.Yu. AV and VR as Gamification of Cognitive Tasks. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2387/20190437.pdf
13. Lytvynova, S.H., & Soroko, N.V. (2022). Hotovnist' uchniv himnaziy do vykorystannya dopovnenoyi real'nosti v osvitn'omu protsesi [Readiness of gymnasium students to use augmented reality in the educational process]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 1* (50), 158–164. (in Ukrainian).
14. Sokoliuk, O.M. (2016). Informatsiyno-osvitnye seredovyshche navchannya v umovakh transformatsiyi osvity [Information and educational learning environment in the conditions of educational transformation]. *Naukovi zapysky. Seriya: Problemy metodyky fizyko-matematychnoyi i tekhnolohichnoyi osvity, 12*(3), 48-55. (in Ukrainian).
15. Mintii, I., & Soloviov, V. (2018). Dopovnena real'nist': ukrayins'kyy suchasnyy biznes ta osvita maybutn'oho [Augmented reality: Ukrainian modern business and education of the future]. *Osvitniy vymir, 51*, 290–296. (in Ukrainian).
16. Kuznietsov, O., Vysotska, V., & Vlasenko, O. (2022). Informatsiina systema virtualnoi realnosti z elementamy povnoho zanurennia. *Information Systems And Networks, 12*, 52–78. (in Ukraine).
17. Bykov, V.Yu., Liashenko, O.I., Lytvynova, S.H., Luhovyi, V.I., Malovanyi, Yu.I., Pinchuk, O.P., & Topuzov, O.M. (2022). *Naukovo-metodychne zabezpechennya tsyfrovizatsiyi osvity Ukrayiny: stan, problemy, perspektyvy Naukovo-analitychna dopovid'* [Scientific and methodological support of digitalization of education in Ukraine: state, problems, prospects. Scientific and analytical report]. B.v. (in Ukrainian).
18. Boel, C., Rotsaert, T., Valcke, M., Rosseel, Y., Struyf, D., & Schellens, T. (2023). Are teachers ready to immerse? Acceptance of mobile immersive virtual reality in secondary education teachers. *Research in Learning Technology, 31*. Doi: https://doi.org/10.25304/rlt.v31.2855

Стаття надійшла до редакції 15.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 20.03.2024 р.

Lytvynova Svitlana
Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher
Deputy Director for Research at the Institute for Digitalisation
of Education of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

3D CONTENT IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION TEACHER

Abstract. The rapid advancement of digital technologies, the increasing role of the Internet in organizing the educational process, and the intensive development of distance and blended learning formats have led to a true digital transformation in the field of education. Natural science and mathematical education, in the context of digital transformation of education, require the creation and use of content in various formats: computer models, simulations, virtual and

augmented realities. This process has significantly influenced the needs of teachers in educational digital content, creating conditions for systematizing and developing 3D content, including the use of 360-degree video in the system of general secondary education. The article aims to analyze educational 3D content, particularly 360-degree video, as a digital tool for teachers. Methods applied: Systematization and synthesis of scientific sources to study current trends in the use of 3D content in educational practice, determination of theoretical and practical principles of professional development for teachers necessary for effective implementation of 360-degree video in the educational process, development of practical recommendations for improving the educational environment of secondary schools considering the possibilities of 3D content, particularly 360-degree video. The article discusses important aspects of using 3D content, including 360-degree video, in the educational practices of teachers in general secondary education institutions. The author analyzes the didactic possibilities of this innovative technology, supported by both an analysis of scientific and pedagogical literature and personal experience. The article examines the evolution of 3D content from a historical perspective and highlights the advantages of its use in the educational process. The author thoroughly examines various types of 3D content, defining their characteristics and differences. The main focus is on the didactic characteristics of 360-degree video, as well as studying its potential in educational practice. Furthermore, the author analyzes the differences between 360-degree video and virtual reality (VR), emphasizing the unique opportunities provided by both technologies. This research makes a significant contribution to understanding the evolution and application of 3D content in education. It not only reveals the features of using this technology in the educational process but also contributes to the development of didactic strategies for the optimal implementation of 360-degree video technology in pedagogical practice.

Key words: 3D content, 360-degree video, didactic potentials, ICT in education, GSEI.

УДК 378.4/.7-044.934(410):001.891.1/.7
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Логвиненко Тетяна Олександрівна
доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м.Дрогобич, Україна
tetyana_social@ukr.net
http://orcid.org/0000-0003-4416-216X

СТРАТЕГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА БРИТАНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ У СВІТЛІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ

Анотація. Нині одним із провідних світових трендів університетської освіти є інтеграція науково-дослідницького компоненту в процес підготовки майбутніх фахівців. У своїх поглядах науковці дуже різняться щодо природи зв'язку між науковими дослідженнями та викладанням. Мета статті: розглянути стратегії щодо розробки та проектування освітнього середовища у світлі формування дослідницьких умінь та навичок майбутніх фахівців у Великій Британії. Методи дослідження: аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури; теоретичне узагальнення. Вища школа визначає дослідницькі навички як один із важливих атрибутів випускників. Британська система освіти розробила спеціальні стратегії (strategic research capacity) для поетапного формування дослідницьких умінь та навичок майбутніх фахівців. Стратегії являють собою стійку сукупність цілеспрямовано організованих суб'єктом діяльності (педагогом) дій для вирішення різного роду дослідницьких завдань, що входять до змісту навчальних курсів, завдань для самостійної роботи, контрольно-оцінювальних матеріалів тощо. Стратегії визначають зміст, методи і технології дослідницької діяльності, характеризують спрямованість і виконавську діяльність майбутніх дослідників.

Ключові слова: британська вища школа, дослідницька діяльність студентів, стратегії проектування освітнього середовища, формування дослідницьких умінь та навичок.

Актуальність проблеми. Дослідження важливі для економічного розвитку будь-якої країни. Дослідження призводять до винаходів, інновацій та створення нових технологій і продуктів, які можуть допомогти покращити та вирішити різноманітні політичні, соціально-економічні, культурні, технологічні та екологічні проблеми. Але дослідження вимагає від людських ресурсів необхідних сформованих знань, умінь та навичок [1].

Наявність дослідницьких умінь та навичок у майбутніх фахівців є однією з найважливіших вимог до висококваліфікованих кадрів. Вища освіта відіграє ключову роль у створенні та поширенні знань, надаючи студентам необхідні дослідницькі уміння та навички, готуючи їх до практичної діяльності в суспільстві. Вища школа визначає дослідницькі уміння та навички як один із важливих атрибутів випускників. Дослідження здатні змінити як досвід студентів, так і педагогічних працівників. Педагогічний підхід «студенти як дослідники» сприяє розвитку відчуття причетності до дослідницької діяльності, до університетської дослідницької культури.

Серед цілей залучення студентів до науково-дослідницької діяльності в освітньому процесі вищої школи є: формування умінь, навичок і компетенцій, пов'язаних із застосуванням теоретичних знань на практиці; розвиток професійного потенціалу шляхом пошуку наукового вирішення проблем у галузі; створення середовища наукової творчості за результатами наукового дослідження; задоволення потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах; створення фундаменту соціально-економічного життя країни, сталого розвитку тощо на основі вивчення та засвоєння передового світового досвіду в галузі науки [2].

Слід зазначити, що дослідницькі уміння та навички не розвиваються самі по собі, і для розкриття здібностей і можливостей необхідно організувати цілеспрямований освітній процес у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку дослідницьких умінь та навичок, організації науково-дослідницької діяльності студентів закладів вищої освіти є багатогранним. Зокрема, науковці присвячують свої дослідження вивченню: основ організації науково-дослідної діяльності майбутніх фахівців різних професійних спрямувань; особливостей формування дослідницьких умінь та навичок у студентів; підготовки студентів до дослідницької діяльності як цілісного процесу. Більшість дослідників відзначає необхідність удосконалення навчальних планів підготовки майбутніх фахівців різних професійних спрямувань з урахуванням освітніх та науково-дослідницьких потреб студентів [3].

T.Pocklington та A.Tupper [4, с.7] вважають, що «університетські дослідження часто погіршують якість викладання». Тоді як R.Lee [5, с.9] стверджує, що «предмети, які викладають ті, хто займається передовими дослідженнями, обов'язково будуть якіснішими за ті, в яких просто використовують результати досліджень інших, незалежно від якості стилю подачі матеріалу».

J.Hattie та H.Marsh у своєму дослідженні [6] не виявили суттєвого зв'язку між продуктивністю дослідження та ефективністю навчання. З іншого боку, «існують чіткі докази низки досліджень у різних типах вищої школи, які доводять те, що студенти цінують навчання в дослідницькому середовищі» [7, с.29].

A.Jenkins, R.Breen, R.Lindsay та A.Brew [8] вказують на різні способи зв'язати дослідження та викладання – студенти: отримують знання про методи дослідження під час лекцій; реалізовують свої проекти, індивідуально чи в групах; допомагають викладачам,

приймаючи участь в їх дослідженнях; отримують досвід прикладних досліджень і консультацій через навчання на практиці. Викладачі також можуть застосовувати в освітньому процесі підхід відомий як навчання в дослідженні (inquiry-based learning approach) [9].

Мета статті: розглянути стратегії щодо розробки та проектування освітнього середовища у світлі формування дослідницьких умінь та навичок майбутніх фахівців у Великій Британії. **Методи дослідження**: аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури (для з'ясування стратегій щодо розробки та проектування освітнього середовища у світлі формування дослідницьких умінь та навичок майбутніх фахівців); теоретичне узагальнення (для формулювання авторських висновків).

Виклад основного матеріалу. І.Попович у своєму дослідженні [10] вказує на те, що британська система освіти розробила спеціальні стратегії (strategic research capacity) для поетапного формування дослідницьких умінь та навичок майбутніх фахівців. Стратегії являють собою стійку сукупність цілеспрямовано організованих суб'єктом діяльності (педагогом) дій для вирішення різного роду дослідницьких завдань, що входять до змісту навчальних курсів, завдань для самостійної роботи, контрольно-оцінювальних матеріалів тощо. Ці стратегії визначають зміст, методи і технології дослідницької діяльності, характеризують спрямованість і виконавську діяльність майбутніх дослідників. Основою визначення змісту і технологій дослідницької діяльності для кожної зі стратегій є провідний метод дослідницької діяльності. Алгоритмічна стратегія спрямована на оволодіння технологіями дослідницької діяльності та методами обробки емпіричних даних. Провідними методами навчання є частково дослідницьке та проблемне навчання. У ході використання цього методу формуються навички обробки інформації, встановлення міжпредметних зав'язків, застосування методів дослідження суміжних наук. Творча стратегія орієнтована на рефлексію власного досвіду дослідницької діяльності для вирішення нових дослідницьких завдань, перенесення відомих способів вирішення в невідому сферу. Ця стратегія представлена такими методами, як кейс-метод, аналітична доповідь, самоперевірка, експертна діяльність, написання анотацій, тез тощо. Володіння алгоритмами дослідницької діяльності, сформовані репродуктивні вміння дозволяють викладачам проявляти творчість у відборі та інтерпретації інформації, в оволодінні новими технологіями, в презентації результатів досліджень.

Вчені T.Clark та R.Hordosy [11], J.-R.Paul та J.Tansy [12], B.Perron, B.Victor, B.S.Hiltz та J.Ryan [13] віддають перевагу послідовному холістичному підходу до формування дослідницьких умінь та навичок студентів. Варто підкреслити, що в британських закладах вищої освіти зі статусом дослідницького такий підхід є обов'язковим.

B.Clark [14] стверджує, що ЗВО зі статусом дослідницького – це елітні установи, де навчання та дослідження можуть бути об'єднані найефективніше, особливо на рівні магістратури. Тим не менше, як стверджує A.Jenkins та M.Healey [15], й інституції поза дослідницькою елітою можуть розвинути ефективні зв'язки між навчанням та дослідженнями за наявності відповідних ресурсів та визначених інституційних завдань, навіть на рівні бакалаврату. W.Katkin вказує, що розвиток дослідницьких умінь та навичок розглядається як «основний принцип» програм бакалаврату [16]. Такі елементи курсу, як курсові роботи, дипломні проекти, незалежні дослідження тощо, введені в навчальну програму для підвищення дослідницьких навичок студентів-бакалаврів [17].

Ще у 2005 році Рада бакалаврських досліджень (the Council of Undergraduate Research) і Національна конференція з бакалаврських досліджень (the National Conference on Undergraduate Research) оприлюднили спільну заяву, в якій визнали навчання в дослідженні на бакалавраті «педагогікою 21-го століття». Модель навчання в дослідженні розглядається в рамках спільної діяльності студента та викладача [18].

M.Healey та A.Jenkins [19, с.3] стверджують: «Усі студенти бакалаврату в усіх закладах вищої освіти повинні навчатися через дослідження та в дослідженні». Такий підхід є можливим лише за умови, коли дослідницький досвід буде інтегрований в освітню програму [20].

Британська дослідниця H.Walkington [21] розглядає переваги підходу «студенти як дослідники» та надає рекомендації щодо інтеграції спеціалізованих студентських наукових журналів та студентських наукових конференцій у навчальну та позанавчальну діяльність. Підхід «студенти як дослідники» охарактеризовано як педагогічний підхід до підтримки студентів у їхньому залученні до досліджень на бакалавраті у рамках та/або поза офіційною освітньою програмою з метою подальшого розвитку знань студентів у галузі. Цей термін використовується для опису педагогічного підходу.

«Студенти як дослідники» – активна педагогіка, що наголошує на дослідницькому підході у процесі навчання студентів: сприяння зв'язку між науковими дослідженнями та викладанням; використання підходів до викладання та навчання, які імітують дослідницькі процеси; використання завдань, які включають дослідження або елементи процесу дослідження; надання студентам безпосереднього дослідницького досвіду через реалізацію проектів та/або інтерпретацію даних [22]. Завданням викладачів у цьому контексті є сприяти розвитку у студентів: навичок мислення вищого рівня; вміння підтверджувати свої ідеї та переконання доказами; вміння продукувати критичні судження щодо цінності отриманої інформації, аргументів або методів, в тому числі під час дослідження того, як інші збирали та інтерпретували дані; вміння працювати в команді під час оцінювання обґрунтованості і надійності своїх висновків; вміння синтезувати та організовувати ідеї, інформацію чи досвід у нові, більш складні інтерпретації та зв'язки; вміння працювати над проектами, які вимагають інтеграції ідей з різних джерел.

Приклади реалізації підходу «студенти як дослідників» наводять M.Healey та A.Jenkins [19], M.Healey, L.Lannin, A.Stibbe та J.Derounian [23].

Британські дослідники A.Jenkins, M.Healey та R.Zetter [24] розглядають стратегії щодо розробки та проектування освітнього середовища у світлі формування дослідницьких умінь та навичок майбутніх фахівців.

Стратегія 1: розвинути у студентів розуміння ролі дослідження в галузі (висвітлити в освітніх компонентах поточні або попередні дослідницькі розробки; розвинути у студентів усвідомлення природи дослідження та створення знань; розвинути обізнаність студентів про те, як навчатися завдяки участі в дослідженні; розвивати розуміння студентами організації дослідження

в рамках курсу, установи та професії).

Стратегія 2: розвивати вміння студентів проводити дослідження (студенти навчаються, приймаючи участь у дослідницькому процесі, набуваючи знання та розвиваючи дослідницькі уміння та навички; навчання за освітніми компонентами має включати виконання дослідницьких проектів з поступовим рухом до проектів більшого масштабу, складності та невизначеності; студенти мають бути залучені до проведення реального дослідження; слід розвивати уміння студентів повідомляти про результати своїх досліджень у спосіб, що є релевантним для освітнього середовища).

Стратегія 3: розвинути розуміння студентами ролі дослідницької діяльності (освітні компоненти на ранніх етапах навчання мають знайомити студентів із роллю дослідження, в подальшому розвивати розуміння студентами дослідження, їх спроможності проводити дослідження; фінальні етапи навчання мають вимагати від студентів проведення ґрунтовного наукового дослідження та допомогти студентам інтегрувати своє розуміння ролі дослідження в галузі).

Стратегія 4: керувати дослідницькою діяльністю студентів (серед іншого, проводити оцінку досвіду студентів у проведенні дослідження, скеровувати студентів до розуміння ролі дослідницьких умінь та навичок у подальшому працевлаштуванні).

Організація освітнього процесу є одним із першочергових чинників впливу на розвиток дослідницьких умінь та навичок. При його правильній організації формувати вміння та навички у студентів до науково-дослідницької діяльності стає можливим майже під час кожної пари. Існує кілька способів досягнення такого результату. Серед них акцентуємо увагу на впливі форм організації освітнього процесу у вищій школі на науково-дослідницьку діяльність. Якщо наукове дослідження пов’язане з уміннями студентів збирати, класифікувати, аналізувати, обробляти дані у відповідній галузі науки і на цій основі послідовно науково обґрунтовувати та викладати самостійні ідеї, то формування наукових умінь та навичок у навчальному процесі досягається. шляхом проектування інтегрованого педагогічного процесу. Проектування педагогічного процесу є частиною підготовки та реалізації проекту освітньої технології. Тобто викладач розробляє проект викладання предмета протягом семестру (модуля) на основі змісту обраного предмета та напряму державного стандарту освіти (кваліфікаційних вимог до спеціальностей). Організація лекційних, практичних і семінарських занять спрямована на розвиток знань, умінь та навичок. Важливо враховувати формування та заохочення креативного та нестандартного мислення, педагогічної та професійної імпровізації, критично-евристичного ставлення та інших якостей у студентів.

Висновки. Наявність дослідницьких умінь та навичок у майбутніх фахівців є однією з найважливіших вимог до висококваліфікованих кадрів. Вища освіта відіграє ключову роль у розвитку у студентів необхідних дослідницьких умінь та навичок. ЗВО визначають дослідницькі навички як один із важливих атрибутів випускників. Дослідження здатні змінити як досвід студентів, так і педагогічних працівників. Педагогічний підхід «студенти як дослідники» сприяє розвитку відчуття причетності до дослідницької діяльності, до університетської дослідницької культури. Британська вища школа розробила спеціальні стратегії для поетапного формування дослідницьких умінь та навичок у майбутніх фахівців – стійка сукупність цілеспрямовано організованих суб’єктом діяльності (педагогом) дій для вирішення різного роду дослідницьких завдань, що входять до змісту навчальних курсів, завдань для самостійної роботи, контрольно-оцінювальних матеріалів тощо. Ці стратегії визначають зміст, методи і технології дослідницької діяльності, характеризують спрямованість і виконавську діяльність майбутніх дослідників. Основою визначення змісту і технологій дослідницької діяльності для кожної зі стратегій є провідний метод дослідницької діяльності.

Список використаної літератури

1. Garg A., Madhulika S., Passey D. Research skills future in education: building workforce competence. Research report 1: Do we cultivate research skills? Veracity versus falsity. Lancaster: Lancaster University, Centre for Technology Enhanced Learning, 2018. 33 p.
2. Healey M. Linking research and teaching to benefit student learning. Journal of Geography in Higher Education. 2005. No 29 (2). P.183–201.
3. Bartosh O., Danko D., Kanyuk O., Hodovanets N., Myhalyna Z. Research-based learning in the education process of a higher education institution. Amazonia Investiga. 2023. No 12 (64). P.71–79.
4. Pocklington T., Tupper A. No places to learn: why universities aren’t working. Vancouver: University of British Columbia Press, 2002. 220 p.
5. Lee R. Research and teaching: making – or breaking – the links. Planet. 2004. No 12. P.9–10.
6. Hattie J., Marsh H. The relationship between research and teaching: a meta-analysis. Review of Educational Research. 1996. No 66 (4). P.507–542.
7. Jenkins A. A guide to the research evidence on teaching-research relationships. York: Higher Education Academy, 2004. 36 p.
8. Jenkins A., Breen R., Lindsay R., Brew A. Re-shaping higher education: linking teaching and research. London: SEDA and Routledge, 2003. 228 p.
9. Elton L. Research and teaching: what are the real relationships? Teaching in Higher Education. 2001. No 6 (1). P.43–56.
10. Попович І.Є. Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти: педагогічні науки / Попович Ірина Євгенівна, Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Ужгород, 2018. 187 с.
11. Clark T., Hordosy R. Undergraduate experiences of the research/teaching nexus across the whole student lifecycle. Teaching in Higher Education. 2019. No 24 (3). P.412−427.
12. Paul J.-R., Tansy J. A phenomenographic study of research informed teaching through the eyes of Masters’ students. Studies in Higher Education. 2020. No 45 (4). P.847−861.
13. Perron B.E., Victor B.G., Hiltz B.S., Ryan J. Teaching note − data science in the MSW curriculum: innovating training in statistics and research methods. Journal of Social Work Education. 2020. No 58 (1). P.193−198.
14. Clark B.R. The research foundations of graduate education: Germany, Britain, France, US, Japan. California: University of California Press, 1993. 390 p.
15. Jenkins A., Healey M. Institutional strategies to link teaching and research. York: The Higher Education Academy, 2005. 66 p.

16. Katkin W. The Boyer commission report and its impact on undergraduate research. New Directions for Teaching and Learning. 2003. No 93. P.19–38.
17. Shanahan J.O., Ackley-Holbrook E., Hall E., Stewart K., Walkington H. Ten salient practices of undergraduate research mentors: a review of the literature. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2015. No 23 (5). P.359–376.
18. Council on NCUR. Joint statement of principles in support of undergraduate research, scholarship, and creative activities. 2005. URL: https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7bbd852a7cc2b34834257fca8b411dce70b9a857
19. Healey M., Jenkins A. Developing undergraduate research and inquiry. York: The Higher Education Academy, 2009. 151 p.
20. Jenkins A, Healey M. Research-led or research-based undergraduate curricula / In D. Chalmers, L. Hunt (Eds.). University teaching in focus: a learning centred approach. Camberwell, Victoria, Australia: Acer, 2012. P.128–144.
21. Walkington H. Students as researchers: supporting undergraduate research in the disciplines in higher education. York: Higher Education Academy, 2015. 33 p.
22. Anderson J., Priest C. Developing an inclusive definition, typological analysis and online resource for live projects / In H. Harriss, L. Widder (Eds.). Architecture live projects: pedagogy into practice. Oxford: Routledge, 2014. 230 p.
23. Healey M., Lannin L., Stibbe A., Derounian J. Developing and enhancing undergraduate final year projects and dissertations. York: The Higher Education Academy, 2013. 93 p.
24. Jenkins A., Healey M., Zetter R. Linking teaching and research in disciplines and departments. York: The Higher Education Academy, 2007. 96 p.

References

1. Garg, A., Madhulika, S., & Passey D. (2018). *Research skills future in education: building workforce competence. Research report 1: Do we cultivate research skills? Veracity versus falsity*. Centre for Technology Enhanced Learning.
2. Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education, 29* (2), 183–201.
3. Bartosh, O., Danko, D., Kanyuk, O., Hodovanets, N., & Myhalyna, Z. (2023). Research-based learning in the education process of a higher education institution. *Amazonia Investiga, 12* (64), 71–79.
4. Pocklington, T., & Tupper, A. (2002). No places to learn: why universities aren't working. University of British Columbia Press.
5. Lee, R. (2004). Research and teaching: making – or breaking – the links. *Planet, 12*, 9–10.
6. Hattie, J., & Marsh, H. (1996). The relationship between research and teaching: a metaanalysis. *Review of Educational Research, 66* (4), 507–542.
7. Jenkins, A. (2004). *A guide to the research evidence on teaching-research relationships*. Higher Education Academy.
8. Jenkins, A., Breen, R., Lindsay, R., & Brew, A. (2003). *Re-shaping higher education: linking teaching and research*. SEDA and Routledge.
9. Elton, L. (2001) Research and teaching: what are the real relationships? *Teaching in Higher Education, 6* (1), 43–56.
10. Popovych, I.Ye. (2018). *Formuvannya doslidnytskykh umin maybutnoho vchytelya v universytetakh Velykoyi Brytaniyi* [Formation of research skills of future teachers in the universities of Great Britain]. Unpublished Candidate dissertation. Ternopil, V.Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. (in Ukrainian).
11. Clark, T., & Hordosy, R. (2019). Undergraduate experiences of the research/teaching nexus across the whole student lifecycle. *Teaching in Higher Education, 24* (3), 412−427.
12. Paul, J.-R., & Tansy, J. (2020). A phenomenographic study of research informed teaching through the eyes of Masters' students. *Studies in Higher Education, 45* (4), 847−861.
13. Perron, B.E., Victor, B.G., Hiltz, B.S., & Ryan, J. (2020). Teaching note − data science in the MSW curriculum: innovating training in statistics and research methods. *Journal of Social Work Education, 58* (1), 193−198.
14. Clark, B.R. (1993). *The research foundations of graduate education: Germany, Britain, France, United States, Japan*. University of California Press.
15. Jenkins, A., & Healey, M. (2005). *Institutional strategies to link teaching and research*. The Higher Education Academy.
16. Katkin, W. (2003). The Boyer commission report and its impact on undergraduate research. *New Directions for Teaching and Learning, 93*, 19–38.
17. Shanahan, J.O., Ackley-Holbrook, E., Hall, E., Stewart, K., & Walkington, H. (2015). Ten salient practices of undergraduate research mentors: literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 23* (5), 359–376.
18. Council on Undergraduate Research and National Conference on Undergraduate Research (2005). *Joint statement of principles in support of undergraduate research, scholarship, and creative activities*. URL: https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7bbd852a7cc2b34834257fca8b411dce70b9a857
19. Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.
20. Jenkins, A., & Healey, M. (2012). Research-led or research-based undergraduate curricula / In Chalmers, D., & Hunt, L. (Eds.). *University teaching in focus: a learning centred approach* (pp.128–144). Acer.
21. Walkington, H. (2015). *Students as researchers: supporting undergraduate research in the disciplines in higher education.* The Higher Education Academy.
22. Anderson, J., & Priest, C. (2014). Developing an inclusive definition, typological analysis and online resource for live projects / In Harriss, H., & Widder, L. (Eds.). *Architecture live projects: pedagogy into practice*. Routledge.
23. Healey, M., Lannin, L., Stibbe, A., & Derounian, J. (2013). *Developing and enhancing undergraduate final year projects and dissertations.* The Higher Education Academy.
24. Jenkins, A., Healey, M., & Zetter, R. (2007). *Linking teaching and research in disciplines and departments.* The Higher Education Academy.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 20.03.2024 р.

Lohvynenko Tetyana
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Social Pedagogy and Correctional Education
Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko
Drohobych, Ukraine

STRATEGIES FOR LINKING RESEARCH AND TEACHING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE BRITISH HIGH SCHOOL IN THE LIGHT OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS FORMATION

Abstract. The issue of the development of research skills and the organization of research activities of students of higher education institutions is multifaceted. Currently, one of the leading global trends in university education is the integration of the research component into the process of training of future specialists, or the so-called research / teaching nexus. The introduction of a research component to university curricula and programmes is marked by particular differences in various institutions of higher education. This component can either be integrated into educational course structure or provided by special educational courses on the methodology of scientific research. Scholars differ greatly in their views on the nature of the relationship between research and teaching. The purpose of the article: to consider strategies for linking research and teaching in an educational environment in the light of research skills formation of future specialists in Great Britain. Research methods: analysis and generalization of psychological and pedagogical literature; theoretical generalization. The higher school identifies research skills as one of the important attributes of graduates. The British education system has developed special strategies (strategic research capacity) for the step-by-step formation of research skills of future specialists. Strategies are a stable set of actions purposefully organized by the subject of activity (a teacher) to solve various research tasks included in the content of training courses, tasks for independent work, control, and evaluation materials, etc. These strategies determine the content, methods, and technologies of research activity, and characterize the direction and executive activity of future researchers. The basis for determining the content and technologies of research activity for each of the strategies is the leading method of research activity.

Key words: British higher school, the research activity of students, strategies for linking research and teaching in an educational environment, formation of research skills.

УДК 364-054.57(73)
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Ляшко Мар'яна Михайлівна
старший викладач
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна
mariana.lyashko@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-6315-634X

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З НАЦІОНАЛЬНИМИ МЕНШИНАМИ: ДОСВІД США

Анотація. Сучасний світ організований таким чином, що в складі кожної держави є різноманітні соціальні групи, які створюють унікальне та неповторне обличчя націй. Не останню роль тут відіграють етнічні (національні) меншини, поява яких у складі населення поліетнічних держав наслідком різноманітних процесів. Інтенсифікація міграційних та демографічних процесів, глобалізація, яка охопила всю світову спільноту зумовлюють полікультурність соціального середовища, як в Україні, так і в інших державах. Великий досвід та значна кількість напрацювань в сфері соціальної роботи з етнічними меншинами у США є тим матеріалом, який можна частково використати в роботі з національними меншинами в Україні. Мета статті: проаналізувати специфіку та напрямки соціальної роботи з етнічними (расовими) меншинами у США. Методи дослідження: історичний, аналітичний, системного аналізу, порівняльний. Проведене теоретичне дослідження дозволяє зробити наступний висновок: у США розроблено дієву систему підтримки етнічних (расових) меншин, виділено напрямки соціальної роботи відповідно до етнічної структури суспільства, напрацьовано рекомендації по конкретній практичній взаємодії соціального працівника та клієнта даної категорії. Невелика кількість наукових публікацій з даної тематики відкриває перспективи для подальших досліджень.

Ключові слова: національна меншина, етнічна меншина, соціальна робота, соціальна робота за рубежем.

Вступ. США пройшли довгий та вкрай складний шлях формування нації від концепції «плавильного казана» до політики мультикультуралізму. Різні етнічні групи та представники різних рас, що формують полікультурне обличчя держави, представляють відчутний процент у складі населення. Відповідно, досвід соціальної роботи з національними (етнічними) меншинами значний та ґрунтовний, має глибоке історичне коріння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання дослідження соціальної роботи з етнічними меншинами в США у вітчизняній науці представлено слабо, немає великої кількості напрацювань з даної тематики.

Суть, принципи та завдання роботи з національними (етнічними) меншинами загалом висвітлене, зокрема, у працях Л.Міхненко [5]. Значний внесок у питання організації соціальної роботи з національними меншинами в Україні належить О.Агаркову [1]. Окремі міжнародні аспекти соціальної роботи можна знайти в наукових працях Т.Семигіної [7]. Найбільш повний та ґрунтовний аналіз питання міжкультурної компетентності соціальних працівників в аспекті професійної підготовки в США представлено в дисертаційному дослідженні О.Байбакової [2].

Метою статті є проаналізувати специфіку та напрямки соціальної роботи з етнічними (расовими) меншинами у США. **Методи** дослідження: історичний, аналітичний, системного аналізу, порівняльний.

Виклад основного матеріалу. Сполучені Штати Америки – країна, де проживає багато етнічних груп. До однієї етнічної групи належать люди, що володіють однією або декількома подібними рисами, які відрізняють їх від представників інших груп. Вони можуть мати особливі расові чи фізичні відмінності, власну мову чи власну релігію. Зазвичай їх об'єднують спільні традиції і цінності, свій фольклор і музика. Деякі з їхніх дій викликаються якоюсь унікальною організацією, як, наприклад, складна структура сім'ї або будь-яка громадська діяльність всередині спільноти, де вони проживають. Члени етнічних груп бачать себе – і такими бачать їх з боку – несхожими на інших. Протягом 300 років прибуття в США різних етнічних груп було пов'язано з боротьбою за існування і можливість стати рівноправним учасником життя Америки. Соціальне становище багатьох груп іммігрантів поступово змінювалося; спочатку до них ставилися з презирством як до чужинців, але поступово вони стали повністю брати участь в соціальному та економічному житті країни; багатьом іншим групам належить ще пройти цей шлях [3].

«Гарвардська енциклопедія етнічних груп в Америці» містить список із 106 основних груп, що проживають у Сполучених Штатах, включаючи корінних американців, албанців, афроамериканців, арабів, бірманців, греків, євреїв, ірландців, італійців, китайців, мексиканців, пуерториканців, філіппінців, швейцарців та ескімосів. Насправді їх набагато більше. Наприклад, серед корінного американського населення налічується понад 170 племен. В енциклопедії для простоти всі вони розглядаються разом. Так само сирійці, йорданці, єгиптяни та палестинці вважаються арабами [6].

У 2020 році більше, ніж 2/5 населення США ідентифікували себе як представника етнічної (расової) меншини. Більше половини американської молоді належать до цієї категорії у соціальній структурі суспільства. Для порівняння динаміки кількості представників інших рас чи етнічних груп у складі населення: латиноамериканська спільнота збільшилася із 6,4% у 1980 році до 18,7% у 2000; афроамериканці – від 36,2 млн. у 2000 році до 46,8 млн. у 2019 році. Також є дані досліджень, які підтверджують тенденцію ідентифікації себе з більше, ніж однією етнічною групою. Наприклад, кількість тих, хто ідентифікує себе виключно як афроамериканець, зменшилася з 93% у 2000 році до 87% у 2019 році; 2,8 млн. американців ідентифікують себе як афро- та латиноамериканці.

Більшість членів етнічних груп, які давно оселилися в Сполучених Штатах, розгубило безліч

відмінних рис своєї культури. Так, третє покоління німців може говорити тільки англійською і думає про себе тільки як про «звичайних американців». Однак у третьому поколінні китайців часто зберігається рідна мова та багато культурних та сімейних традицій. Зазвичай ці люди називають себе китайськими американцями.

Члени більшості етнічних груп повністю беруть участь у широкій палітрі американського життя, навіть якщо вони зберігають багато своїх старих традицій. Однак деякі етнічні групи страждають від своєї приниженості, через яку вони не можуть вільно брати участь у деяких сферах професійного та культурного життя Америки. Бідність та нерівні умови часто ускладнюють для чорношкірих американців та пуерторіканців можливість набути спеціальних навичок та відповідної освіти, щоб отримати більш бажану та високооплачувану роботу. Расові упередження та дискримінація чорношкірих, китайців та корінних американців часто призводять до того, що члени цих етнічних груп змушені жити та працювати в дуже вузьких соціально-економічних рамках. Нещодавні латиноамериканські іммігранти, такі як мексиканці та пуерторіканців, також зазнають дискримінації, пов'язаної з їх етнічною приналежністю [4].

Ці етнічні групи, які постійно страждають економічно та соціально, називаються групами меншин. Приблизно кожен п'ятий американець належить до такої групи.

Працівники сфери соціальних послуг засновували громадські центри навчання та дозвілля. Вони підтримували дії громадських та благодійних організації, в тому числі церков, заснованих кожною з етнічних груп.

Під час аналізу особливостей соціальної роботи у багатокультурному середовищі США встановлено, що її сутність полягає у забезпеченні соціальної підтримки, соціального обслуговування, соціальної допомоги та наданні соціальних послуг. Соціальна робота в цій країні визначається як професійна діяльність, спрямована на покращення соціального і матеріального стану індивідів, сімей, груп та спільнот за допомогою різних методів і форм. Ця діяльність здійснюється через систему програм і послуг, які виконуються за допомогою трудових колективів, соціальних служб і працівників для соціального захисту різних категорій клієнтів [5].

Робота з расовими і етнічними меншинами в рамках соціальної сфери представляє собою координацію зусиль різних установ, організацій та фахівців, які спрямовані на забезпечення клієнтам необхідної соціальної підтримки в рамках визначених програм або послуг. Ця система включає державні структури (наприклад, школи та соціальні служби), неприбуткові організації (як от приватні соціальні агенції та громадські організації) та окремих осіб (таких як соціальні працівники, консультанти та волонтери). Ці учасники надають підтримку через різноманітні програми (національні, регіональні, місцеві) та використовують різні методи і форми взаємодії, такі як бесіди, консультації, ведення кейсів, організація акцій, індивідуальна та групова робота, а також робота в громаді та вулична соціальна робота.

Соціальна робота з етнічними (расовими) меншинами перш за все спрямована на створення умов для здорового функціонування суспільства загалом, а також розвитку всіх його складових, включаючи різноманітні етнічні (расові) групи. Вона також використовує технології для запобігання конфліктів і кризових ситуацій у міжетнічному середовищі. Тобто соціальна робота з етнічними групами виходить за межі вирішення лише етнічних питань і здійснюється в рамках всієї структури органів соціальної роботи. Вона орієнтується на завдання, характерні для конкретних органів соціальної роботи, таких як соціальна діагностика, соціальна профілактика, соціальна реабілітація та інші [4].

Напрямки соціальної роботи з етнічними (расовими) меншина в Сполучених Штатах, в першу чергу, поділяються за належністю до тієї чи іншої національності. Відповідно, за цією ознакою можна виділити соціальну роботу з:

- представниками азійської спільноти;
- представниками корінних американців та корінних народів Аляски;
- представниками латиноамериканської спільноти;
- представниками афроамериканської спільноти;
- представниками пуерториканської спільноти [9].

Загальні принципи соціальної роботи з представниками меншин є однаковими для всіх вищезгаданих груп. Основою роботи соціального працівника в цій сфері є знання історичного бекграунду, звичаїв та традицій, заборон та табу, культури та, бажано, мови клієнта. Поряд з цим існують певні специфічні рекомендації до роботи з окремими етнічними (расовими) меншинами, що враховують особливості культури та традицій цієї конкретної групи. Зокрема, при роботі з азійцями рекомендується враховувати їх особливу реакцію на психологічні проблеми та надання соціальних послуг, традиційні моделі поведінки при пошуку допомоги. Виходячи з племінного різноманіття корінних американців та жителів Аляски, обґрунтовується необхідність застосування індивідуального підходу при роботі з ними. При роботі з латиноамериканцями основну увагу звертають на те, що ця категорія клієнтів страждає від проявів расизму та культурних відмінностей, які становлять основу їх проблем [8].

Важливу роль у роботі з етнічними (расовими) меншинами у США відіграє Служба общинних відносин. Основне завдання цієї служби – надання допомоги особистості та громаді у вирішенні конфліктів, непорозумінь та інших труднощів, спричинених дискримінаційною практикою. Цей підрозділ Міністерства юстиції відзначається унікальністю, оскільки сприяння вирішенню міжобщинних конфліктів здійснюється через посередництво – діалог, навчання та технічна підтримка. Ця програма була започаткована у 1959 році і почала дійсно функціонувати після ухвалення Акту про громадянські права 1964 року [3].

В наші дні в Сполучених Штатах функціонує 10 регіональних та 3 «польових» офіси Служби, які мають у своєму складі кваліфікованих фахівців, включаючи соціальних працівників з досвідом посередницької роботи. Результативність та ефективність діяльності Служби визначаються кількістю звернень щодо врегулювання конфліктів від місцевих посадовців, громадських організацій, приватних осіб та федеральних окружних судів. У свою чергу, Служба розробила ряд програм, таких як програма вирішення конфліктів, профілактика напруженості, втручання в ситуації напруженості, центр з вивчення чуток та проект з встановлення зв'язків і співпраці. Важливою деталлю є те, що Служба використовує в своїй діяльності мови етнічних

(расових) меншин.

Запровадження програм з вивчення офіційної мови та забезпечення доступу до всіх адміністративних ресурсів на рідній мові значно сприяє пристосуванню соціально незахищених людей в країні. Це сприяє створенню атмосфери поваги з боку держави, що підтримує зацікавленість у місцевій культурі та підвищує бажання інтегруватися в суспільство. Важливо також підкреслити роль соціальних установ, агентств і служб у полікультурному суспільстві, що не лише реалізують адаптаційні та соціальні програми, а також виступають як освітні установи, забезпечуючи навчання та просвітницьку роботу.

Отже, соціальним службам та громадським організаціям, що діють за підтримки та співпраці з урядовими та місцевими органами влади, належить ключова роль у наданні допомоги представникам різних етносів та культур. Етнічні структури та суспільства, сформовані у США протягом багатьох століть, не можуть існувати ізольовано, тому їх взаємодія та співпраця сприяють розробці спільних програм, спрямованих на нормальне функціонування різноманітних культурних груп, що проживають у Сполучених Штатах Америки.

Висновки. Безумовно, у Сполучених Штатах Америки розроблено дієву систему підтримки етнічних (расових) меншин, виділено напрямки соціальної роботи відповідно до етнічної структури суспільства, напрацьовано рекомендації по конкретній практичній взаємодії соціального працівника та клієнта даної категорії. Невелика кількість наукових публікацій з даної тематики відкриває перспективи для майбутніх теоретичних та практичних досліджень. Дослідження досвіду інших країн, аналіз та впровадження передових методик у практику соціальної роботи є однією з актуальними проблемами сьогодення.

Список використаної літератури

1. Агарков О.А. Організація соціальної роботи з національними меншинами: регіональний аспект. Грані. 2014. №4. С.81–85.
2. Байбакова О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Байбакова Ольга Олександрівна; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. 2 с.
3. Байбакова О. Державна політика США в сфері етнорасових відносин. Соціальна робота і соціальна педагогіка: зб. матер. IV всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 28-29 квітня 2016 р.). Тернопіль: Вектор, 2016. С.7–11.
4. Козубовська І., Байбакова О, Шпеник С. Підготовка соціальних працівників США до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності: монографія. Ужгород: ПП «АУТДОР-ШАРК», 2016. 200 с.
5. Міхненко Л.В. Сутність, принципи та завдання соціальної роботи з етнічними групами в Україні. URL: http://www.rusnauka.com/2_KAND_2011/Psihologia/78565.doc.htm
6. Робак В. Система підготовки соціальних працівників у деяких зарубіжних країнах. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2013. №2. С. 206 – 210.
7. СемигінаТ. Сучасна соціальна робота. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2020. 275 с.
8. Morales A., Sheafor B. Social work: a profession of many faces. 12th edition. Person, 2011. 552 p.
9. Capotorti F. Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities. New York: UN, 1979. 452 p.

References

1. Aharkov, O.A. (2014). Orhanizatsiya sotsial′noyi roboty z natsional′nymy menshynamy: rehional′nyy aspekt [rganization of social work with national minorities: regional aspect]. *Hrani, 4,* 81–85. (in Ukrainian)
2. Baibakova, O. (2017). *Formuvannya mizhkul'turnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv sotsial'noyi roboty u vyshchykh navchal'nykh zakladakh SSHA* [Formation of intercultural competence of future social work specialists in higher educational institutions of the USA]. Extended abstract of Candidate dissertation. Ternopil, Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University. (in Ukrainian)
3. Baibakova, O. (2016). Derzhavna polityka SSHA v sferi etnorasovykh vidnosyn [USA state policy in the field of ethno-racial relations]. *Social work and social pedagogy – Proceedings of 4th Ukrainian scientific-practical conference* (pp.7–11). Vektor. (in Ukrainian)
4. Kozubovska, I., Baibakova, O., & Shpenyk, S. (2016). *Pidhotovka sotsial'nykh pratsivnykiv SSHA do mizhkul'turnoii vzaiemodii u profesiinii diial'nosti* [Training of social workers in the USA for intercultural interaction in professional activities]. Autdor-Shark. (in Ukrainian)
5. Mikhnenko, L.V. Sutnist', *pryntsypy ta zavdannia sotsial'noi roboty z etnichnymy hrupamy v Ukraini* [Content, principles and tasks of social work with ethnic groups in Ukraine]. URL: http://www.rusnauka.com/2_KAND_2011/Psihologia/78565.doc.htm (in Ukrainian)
6. Robak, V. (2013). Systema pidhotovky sotsial'nykh pratsivnykiv u deiakykh zarubizhnykh kraiinakh. [The system of training social workers in some foreign countries]. *Scientific records of M.Gogol NSU. Psychological and pedagogical sciences, 2,* 206–210. (in Ukrainian)
7. Morales, A., & Sheafor, B. (2011). *Social work: a profession of many faces*. 12th edition. Person.
8. Capotorti, F. (1979). Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities. UN.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2024 р.
Стаття прийнята до друку 05.04.2024 р.

Liashko Mariana
Senior Lecturer
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

SOCIAL WORK WITH NATIONAL MINORITIES: US EXPERIENCE

Abstract. The modern world is organized in such a way that within each state there are various social groups that create a unique face of each nation. Ethnic (national) minorities, whose appearance in the composition of the population

of multi-ethnic states is the result of various processes, play not the least role here. Intensification of migration and demographic processes, globalization, which has encompassed the entire world community, lead to multiculturalism of the social environment, both in Ukraine and in other countries. Extensive experience and a significant amount of work in the field of social work with ethnic minorities in the United States of America is the material that can be partially used in the work with national minorities in Ukraine. The purpose of the article is to analyze the specifics and directions of social work with ethnic (racial) minorities in the USA. Research methods used in this study can be characterized as analytical, systematic analysis, historical, and comparative method. The conducted theoretical research allows us to draw the following conclusions. In the United States of America, an effective system of support for ethnic (racial) minorities has been developed, areas of social work have been identified in accordance with the ethnic structure of society, and recommendations have been developed for specific practical interaction between a social worker and a client of this category. A small number of scientific publications on this topic open up prospects for future theoretical and practical research. Study of the experience of other countries, analysis and implementation of advanced methods in the practice of social work is one of the urgent problems of today.

Key words: national minority, ethnic minority, social work, social work abroad.

УДК 37.016:373.2:51
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Максимова Олена Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра теорії та методик дошкільної й інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені І.Франка, м.Житомир, Україна
helen.maks23@ukr.net
http://orcid.org/0000-0003-1590-4339

Федорова Марія Анатоліївна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра теорії та методик дошкільної й інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені І.Франка, м.Житомир, Україна
astashkina@meta.ua
http://orcid.org/0000-0001-9859-5556

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ РОЗВИТКУ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. В епоху швидких змін, коли інновації та креативність стають ключовими, розвинене критичне мислення є складником успішної особистості. Воно сприяє розвитку вміння аналізувати інформацію, відрізняти факти від припущень, встановлювати зв'язки між подіями, робити об'єктивні висновки, ефективно використовувати наявні ресурси та шукати нові шляхи досягнення мети. Мета статті: висвітлення сутності критичного мислення, обґрунтування критеріїв діагностики та опис результатів розвитку його основ у дітей старшого дошкільного віку. Методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, метод гри, бесіда за картинками, розв'язок педагогічних ситуацій, спостереження за дітьми. Проведене дослідження показало, що 30,5% знаходяться на низькому рівні розвитку критичного мислення, елементарний рівень мають 47,8%, позитивний рівень виявлено у 21,7%.

Ключові слова: критичне мислення, діти старшого дошкільного віку, діагностика рівня розвитку критичного мислення, рівні.

Вступ. Розвиток критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку є ключовим аспектом їхнього особистісного зростання. Відомо, що цей період життя є надзвичайно важливим для формування основних когнітивних навичок, на яких ґрунтується подальший успіх у навчанні та соціальній адаптації. Діти активно вивчають світ навколо себе та узагальнюють своє уявлення про нього. Розвиток критичного мислення сприяє формуванню наукового світогляду, здатності розуміти причинно-наслідкові зв'язки та приймати обґрунтовані рішення. Що не менш важливо, критичне мислення допомагає соціалізуватись, адже діти, які вміють критично мислити, зазвичай краще розуміють свої власні почуття та емоції, рефлексують, тож вміють конструктивно взаємодіяти з оточуючими. Розвиток критичного мислення також сприяє збереженню інтересу до навчання та пошуку нових знань, що є ключовими аспектами успішного навчання в подальшому.

Незважаючи на важливість розвитку критичного мислення у дошкільників, існують певні виклики у впровадженні цього підходу в освітню практику. Один з них полягає в пошуку ефективних методик та стратегій для стимулювання критичного мислення у дітей.

БКДО приділяє достатню увагу розвитку критичного мислення дітей, зокрема серед навичок, які складають логіко-математичну компетентність, виокремлюють логічні операції (аналіз, узагальнення, класифікація, групування, серіація, кодування), вміння знаходити різні варіанти вирішення завдань, вміння робити висновки і узагальнення, оцінювати результати діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зазначити, що ідея розвитку критичного мислення започаткована реформатором американської освіти Дж.Дьюї, а в середині 90-х років XX століття американські педагоги Дж.Стіл, Ч.Темпл, К.Мередіт, С.Уолтер запропонували і почали розробляти технологію розвитку критичного мислення. Надзвичайно вагомим був внесок М. Ліпмана, який заснував Інститут критичного мислення (США).

Дослідженню сутності критичного мислення присвячені роботи Д.Клустера, М.Ліпмана, Р.Пауля, Д.Халперн. Так, М.Ліпман визначав критичне мислення як кваліфіковане (досвідчене, майстерне), відповідальне мислення, що виносить правильні судження, тому що засноване на критеріях (таких, наприклад, як стандарти, закони, правила, регламенти, інструкції); саме себе виправляє (самокоректуюче); враховує контекст [1, с.3]. Д.Клустер вказував на таку важливу особливість критичного мислення, як самостійність, навіть при зважанні на суспільну думку. Р. Пауль висновував про критичне мислення як про основу самовдосконалення. Д.Халперн довела, що в основі критичного мислення лежать контроль, обґрунтованість, цілеспрямованість, ймовірнісна оцінка та ухвалення рішення.

Методичні аспекти розвитку критичного мислення дітей розглядали О.Богданова, Н.Вукіна, Н.Гупан, В.Комаров, С.Матвієць, К.Мередіт, О.Пометун, Д.Стіл, Ч.Темпл, С.Терно, Г.Цвєткова. Зокрема, О.Пометун акцентувала на розвитку у дітей умінь ставити нові питання, добирати різноманітні аргументи, висувати гіпотези, працювати з різними джерелами інформації, конструювати аргументовані висловлювання, приймати незалежні, продумані рішення та обґрунтовувати їх [2, с.1]. С.Терно визначив наступні етапи критичного мислення: 1) зіткнення з проблемою та усвідомлення задачі за допомогою рефлексивного й особистісного рівнів мислення; 2) подолання труднощів за

допомогою набуття досвіду та знань, яких бракує; 3) переструктурування способів дій та знань, вироблення нового погляду, що завершується осяянням; 4) обґрунтування прийнятого рішення, представлення результатів дослідження [3].

Практичні методи розвитку критичного мислення розробляли Г.Альтшуллер (метод морфологічного аналізу, метод синектики, фокальних об'єктів, метод каталогу, біном фантазії, системний оператор), Е. де Боно (шість капелюхів критичного мислення), Б.Блум (метод кубування, «ромашка Б.Блума»), К.Крутій (реджіо провокації), Н.Гавриш (коректурні таблиці).

Діяльність з формування основ критичного мислення доречно розпочинати в дошкільному віці, особливо сприятливим є період старшого дошкільництва, коли у дитини починає зароджуватись логічне мислення. Щоб віднайти найкращі шляхи впливу на цей процес, доречно спершу діагностувати рівень розвитку критичного мислення у дітей і зрозуміти, над якими його структурними елементами слід працювати більш глибоко.

Мета статті: висвітлення сутності критичного мислення, обґрунтування критеріїв діагностики та опис результатів розвитку його основ у дітей старшого дошкільного віку. **Методи дослідження:** аналіз літератури з метою визначення особливостей критичного мислення, його відмінності від інших видів мислення, структурних елементів та визначення критеріїв його діагностики; метод гри («Знайди відмінності», «Так чи ні?»), бесіду за картинками «Нісенітниці» «Що буде далі?», розв'язок педагогічних ситуацій – для дослідження рівня розвитку критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку; спостереження за дітьми під час виконання спільного завдання.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на згадані вище дослідження, під критичним мисленням будемо розуміти мислення, за якого, при задіянні різних логічних операцій, здійснюється оцінка ситуації, прогноз шляхів її вирішення, формулюється обґрунтоване судження для прийняття правильного рішення. Відмітимо, що критичне мислення передбачає оцінку будь-якої інформації, відсутність стандартів задля розуміння істинності чи хибності нового знання і перебору різних варіантів подальшого ходу подій.

Критичне мислення передбачає оперування логічними операціями, які служать для того, щоб накласти нову інформацію на існуючий життєвий досвід, порівняти, проаналізувати, побачити хиби, узагальнити і виробити свій шлях розв'язання проблеми. Критичне мислення, безумовно, дуже тісно пов'язане з творчим, але якщо творче мислення передбачає продукування нових ідей без їх оцінки, то якраз критичне не дає входити людині в ірреальність, шукаючи прийнятний для реалізації в певних обставинах спосіб розв'язку проблеми, з врахуванням норм, правил, існуючих засобів, прийнятних моделей поведінки тощо. Отже, критичне мислення є оцінним мисленням, яке передбачає і самооцінювання в порівнянні з іншими. Так, М.Ліпман вказує на самокорекцію, яка властива критичному мисленню, коли особистість зважає на суспільну думку і виявляє здатність змінити свою у випадку її відмінності від більшості. Філософ Р.Пауль теж наголошує на важливості суспільної думки в критичному мисленні. Н.Жидкова відмічає, що для вміння мислити критично важливою є системність мислення, що дозволяє бачити цілісний образ ситуації, виділяти проблеми та розробляти різі варіанти ходу подій; а також наявність таких особистісних характеристик, як організованість, цілеспрямованість, здатність змінити свою позицію, толерантність та ін. [4, с.183].

Зважаючи на вікові психологічні особливості дітей старшого дошкільного віку, визначаємо такі якості, які властиві дитині з зачатками критичного мислення: оперування логічними операціями для розв'язання проблеми; вияв вольових якостей, зокрема наполегливості у вирішенні проблем (використання поза ситуативного мислення); вміння співпрацювати з іншими дітьми при вирішенні проблем, уміння слухати співрозмовника; здатність бачити і брати до уваги декілька можливостей вирішення проблеми (зростає планомірність мислення); роздуми про свої почуття, думки, їх відстоювання; використання експериментування для перевірки припущень, з'ясування прихованих зв'язків, застосування своїх знань у різних ситуаціях; прояв допитливості, використання проблемних питань.

На основі вивченого теоретичного матеріалу та виокремлених якостей нами виділено критерії діагностики рівня розвитку критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку, представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Інструментарій діагностики рівнів розвитку критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку

Критерії	Показники	Методи вимірювання
Здібності до порівняння	Уміння здійснювати порівняльно-співставляючий аналіз. Уміння давати оцінку	Гра « Що змінилось?»
Здібності до логічних міркувань	Усвідомленість мисленнєвої діяльності. Вміння аналізувати, порівнювати, синтезувати, узагальнювати, виправляти помилки, оцінювати	Робота з картинками «Нісенітниці». Виправлення помилок на картинці
Наявність власної думки	Здатність обґрунтовувати свої погляди, робити власні висновки і не піддаватися впливу зовнішніх думок чи думок інших людей	Гра «Так чи ні» з доводами
Дивергентність мислення	Здатність бачити декілька шляхів розв'язку проблеми, обирати найдоцільніший	Педагогічні ситуації (як не намокнути під дощем, коли забув парасольку, як потрапити в дім, якщо загубив ключі, як врятувати Кая від Герди)
Спроможність до співпраці та обговорення ідей з	Здатність працювати в команді, вислуховувати пропозиції інших дітей, обговорювати їх, доходити до спільної думки	Спостереження під час виконання спільного завдання

іншими		
Здатність до прогнозування	Чіткість викладу думок. Вміння аргументувати їх. Здатність здійснювати планування	Робота з картинками (що буде далі в цій ситуації?)

Оскільки критичне мислення в старшому дошкільному віці у зв'язку з особливостями мисленнєвих процесів тільки зароджується, ми виокремили 3 рівні його розвитку: зародження критичності (низький рівень), елементарний рівень та позитивний рівень. Їх характеристики представили в таблиці 2.

Таблиця 2

Характеристика рівнів розвитку критичного мислення дітей старшого дошкільного віку

Рівень	Характеристика
Зародження критичності (низький)	Низький рівень сформованості мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування тощо), слабкі навички порівняльно-співставляючого аналізу, нездатність бачити очевидні помилки, протиріччя, відсутність ініціативи у висловленні власної думки, слабкі уміння давати оцінку, доводити свою правоту, конвергентне мислення, позиція «слухача» в спільній діяльності, невміння здійснювати елементарне планування дій.
Елементарний рівень	Середній рівень сформованості мисленнєвих операцій, невисокий рівень організованості та цілеспрямованості, спроби надавати докази та спростовувати думки інших, відсутність активної позиції, висловлення власної думки тільки при особистому зверненні, фіксація очевидних помилок, протиріч, позиція виконавця в співпраці з дітьми при виконанні спільного завдання, вміння планувати нескладну діяльність.
Позитивний рівень	Здатність виявляти і пояснювати причини помічених помилок, пропонувати спосіб їх усунення, уміння здійснювати логічні операції, висловлювати свої пропозиції і обстоювати їх, бачення декількох шляхів вирішення проблеми, активна позиція в спільній діяльності, вміння її спланувати і передбачити результат

Уміння здійснювати порівняльно-співставляючий аналіз досліджувались за допомогою гри «Що змінилось?». Дітям давалось завдання на порівняння двох картинок, одна з яких була зразком, а друга дещо змінена в деталях. Пропонувалось знайти ці зміни і оцінити, яка картинка краща, більш реалістична. Легше давалось завдання на знаходження відмінностей, надання оцінки є більш складним для дитини процесом, наприклад, в картинці, де зображений день і додані були зорі, діти в переважній більшості не зорієнтувались в нереалістичності такого малюнка, багато вибрали його як таким, що сподобався більше.

Здатність до логічних міркувань перевірялась за допомогою роботи з малюнками, на яких були зображені нісенітниці. Дітям пропонувалось виправити помилки в сюжетних картинках (взимку дівчинка взула гумові чоботи; в похмуру погоду на жінці сонцезахисні окуляри; діти влітку зліпили сніговика; сухе хутро у котеняти, яке сидить під проливним дощем; в дуплі сидить коза; мама варить борщ і додає туди молоко; на дереві ростуть морквинки; у собаки п'ятачок, як у свинки; на тюльпані квітка троянди; чоловік взимку збирає яблука з яблуні). Якщо дитина мовчки розглядала картинку і ніяк не реагувала, ми допомагали їй запитаннями: «Ти розглянув(ла) картинку? Вона смішна? А чому, що в ній не так, що намальовано неправильно?» Діти мали побачити недоречності і потім пояснити, як має бути насправді. Якщо дитина не бачила помилки, тоді задавалось питання про конкретний предмет з протиріччям, наприклад: де росте морква, хіба вона може рости на деревах?

На очевидні небулиці в більшості діти реагували жваво і безпосередньо, без втручання дорослого, з поясненням, як має бути насправді (наприклад, сніговика ліплять взимку, тому що влітку немає снігу; яблука збирають восени, тому що взимку дерева голі, вони сплять; коза не лазить по деревах, тому вона не може сидіти в дуплі, вона живе в сараї). А от картинки з неочевидними помилками викликали ускладнення. Наприклад, поодинокі діти здогадались, що взимку не носять гумові чоботи: пояснюючи, чому, казали, що вони для дощу, а не для снігу, ніхто не знав, що ноги в таких чоботах взимку сильно змерзнуть. Ніхто з дітей без підказки не побачив, що у котика сухе хутро, коли йде дощ. Лише коли ми вже вказали на цю недоречність, то діти пояснили, як треба було намалювати. Тобто в цьому випадку прослідковувалась недостатня увага до причинно-наслідкових зв'язків. Також багато дітей не помітили помилку в картинці з зображенням троянди на квітці тюльпана. Швидше за все, причиною цього є недостатній об'єм знань, малий життєвий досвід. Були й такі діти, які емоційно ніяк не реагували на картинки і лише з нашою допомогою знаходили невідповідності.

Наявність власної думки, уміння її пояснити, аргументувати діагностувалось під час гри «Так чи ні?» Ми задавали питання дітям на кшталт: Наша планета Земля - квадратної форми? Ялинка - вічнозелене дерево? М'яч буває тільки круглої форми? Використання велосипедів зменшує забруднення повітря? Рослини можуть рости без сонця? Людина дихає за допомогою зябер? Житомир – столиця України? Деякі птахи відлітають у теплі краї, бо їм немає чого їсти? Камні бувають м'якими? Лід завжди холодний? Діти мали надати відповідь «так» чи «ні» і обов'язково пояснити свою думку. Справлялись по-різному, в залежності від рівня наявних знань, світогляду. Було багато дітей, які давали правильну відповідь, а пояснення придумати не могли. Хоча потрібно відмітити, що всі питання були доступними, відповідали змісту знань, які діти отримали на заняттях та в повсякденній життєдіяльності згідно програми.

Дивергентність мислення, тобто здатність бачити декілька шляхів вирішення проблеми, ми з'ясовували за допомогою розв'язку педагогічних ситуацій. Дітям пропонувалось знайти вихід за таких обставин: як не намокнути під дощем, коли забув парасольку; як

потрапити в дім, якщо загубив ключі; як врятувати Кая від Герди; як зберегти продукти від псування без холодильника; як мишам дістати сир з-під носа кота; як вигнати лисицю із зайчикової хатинки; як погасити пожежу, якщо в будинку немає води; як зігрітися взимку в будинку, в якому немає опалення; як вижити на безлюдному острові? Потрібно відмітити, що у деяких дітей досить непогано працює фантазія, цікавими були такі відповіді: Щоб не намокнути під дощем, треба прикритися листочком, швидко бігти, сховатися під пакетиком, забігти в магазин, під дерево. Щоб зігрітися в будинку без опалення, потрібно надіти на себе багато одягу, бігати по будинку, замкнути двері і багато дихати, пити чай, ввімкнути нагрівач. Щоб мишам дістати сир з-під носа кота, треба на кота спустити собаку, дати коту снодійне, кинути йому шмат ковбаси, поки він потягнеться за нею, викрасти сир, прив'язати до сира ниточку і потягнути за неї. Щоб зберегти продукти від псування без холодильника, треба їх засушити, швидко з'їсти, взимку поставити на вулиці, законсервувати. Загалом для дітей більш характерне неваріативне мислення. Вони називають 1 варіант і зупиняються. Рідко хто називає 2-3 варіанти.

Спроможність до співпраці та обговорення ідей з іншими прослідковувалась шляхом спостереження за поведінкою дітей під час виконання спільного завдання. Дітей ми розбивали на підгрупи по 4-5 чоловік і пропонували їм здійснити колективну аплікацію на тему «Осінь»; сконструювати з лего помешкання для обраного ними героя мультфільму; скласти рибку, людину, котика з деталей гри «Танграм». Робота дітей в підгрупах залежала в основному від їх складу: там, де були активні діти, відразу починалось обговорення, розподілялись завдання, в процесі роботи лунали вказівки щодо виправлення помилок, неточностей. А в деякі групи попадали всі малоактивні діти, і там потрібна була допомога старшого, щоб зорієнтувати, з чого почати, хто за яку ділянку роботи буде відповідати. Таким дітям ми допомагали розвивати хід думки. Наприклад, при виконанні завдання на побудову помешкання ми ставили питання, який мультфільм їм найбільше подобається, хто там головний герой, для кого будемо будувати помешкання, яким має бути будинок, в якому він житиме, крім будинку, що ще можемо спорудити (гараж, басейн, сад, будку для його собаки тощо). Далі запитували в дітей, хто що хоче будувати, при зупинці дітей давали поради, як продовжити спорудження конструкції. Ми зробили висновок, що діти, в яких краще розвинене мислення, є більш активними і ініціативними при виконанні спільного завдання, діти з низьким рівнем розвитку критичного мислення виступають у ролі виконавців, чекають, щоб їм дали чіткі інструкції.

Здатність до прогнозування перевірялась за допомогою роботи з картинками, сюжет яких передбачав незавершеність, можливість продовження історії. Дітям давався час на їх розгляд, а потім ми з'ясовували, хто головні герої, зображені на малюнках, що вони роблять, і ставили запитання: Як ти думаєш, що могло статися далі? Чим це могло завершитися? До опрацювання пропонувались такі картинки: «Прогулянка до лісу», «Подорож на космічному кораблі на іншу планету», «Відпочинок на морі», «Як мишеня за сиром кота полювало», «Садимо город на підвіконні», «Мамина помічниця». В розповідях дітей увага зверталась на чіткість викладу думок, на вміння аргументувати їх, на здатність здійснювати планування. Наводимо декілька почутих від дітей найкращих варіантів: 1. До картинки «Як мишеня за сиром кота полювало»: Мишеня з усіх сил намагалося взяти сир у кота. Воно хитро бігало між кімнатними рослинами, стільцями, столом та прямо перед котом, а той спершу тільки дивився. Але раптом, коли мишеня вже майже дістало сир, кішка різко повернулася і майже зловила мишеня за хвіст. Мишеня з усієї сили побігло в нірку. І залишилось без сиру. 2. До картинки «Подорож на космічному кораблі на іншу планету»: Коли діти вже прибули на іншу планету, вони зустріли дружелюбних маленьких інопланетних істот. Вони показали дітям свій смішний танець і дівчинці подарували кришталевий камінь. Діти влаштували маленьку вечірку з інопланетною музикою. А після цього корабель повернувся назад на Землю, але діти залишилися з гарними спогадами та новими друзями з іншої планети.

Були діти, які складали 1-2 речення, логічне завершення історії не могли придумати. Декілька чоловік просто розповідало те, що зображено на картинці, без прогнозування, що могло відбутися далі.

Звівши докупи отримані дані по всіх критеріях, ми з'ясували, що з 23 дітей, які брали участь у дослідженні, позитивний рівень розвитку критичного мислення мають 5 дітей (21,7%), елементарний – 11 (47,8%), рівень зародження критичності (низький) – 7 дітей (30,5%).

Висновки. Уміння критично мислити – досить важлива компетентність сучасної людини. І хоча на перший погляд здається, що дитині воно не потрібне, оскільки всі важливі рішення приймає за нього дорослий, але саме з дошкільного віку потрібно розпочинати закладати мисленнєві програми, які будуть активно розвиватися впродовж всього подальшого життя. Саме критичне мислення допомагатиме приймати правильні аргументовані, виважені рішення, відрізняти істинну інформацію від хибної, знаходити причини неуспіху і виправляти їх, не потрапляти під вплив інших людей. Критичне мислення – це оцінне мислення, яке спрямоване на аналіз ситуації, знаходження декількох варіантів розв'язку проблеми і вибір одного оптимального на основі отриманого досвіду та нових знань, які накладаються на цей досвід. Проведене нами дослідження з діагностики його розвитку у дітей старшого дошкільного віку показало, що більшість дітей знаходяться на елементарному рівні, що потребує додаткової уваги вихователів до цього напрямку роботи з дітьми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті особливостей підготовки майбутніх вихователів до розвитку критичного мислення дітей.

Список використаної літератури

1. Lipman M. Critical thinking – what can it be? Educational Leadership. 1988. №46 (1). P.38-43.
2. Пометун О., Гупан Н. Як розвивати критичне мислення учнів за допомогою нового підручника з історії України. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/158553949.pdf
3. Терно С.О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя: Просвіта, 2009. 268 с.
4. Жидкова Н. Критичне мислення у розвитку творчості учнів на уроках суспільствознавчих предметів. Український педагогічний журнал. 2020. № 4. С.180–191.

References

1. Lipman, M. (1988). Critical thinking – what can it be? *Educational Leadership, 46* (1), 38-43.
2. Pometun, O., & Hupan N. (2018). *Yak rozvyvaty krytychne myslennia uchniv za dopomohoiu novoho pidruchnyka z istorii Ukrainy* [How to develop students' critical thinking with the help of a new textbook on the history of Ukraine]. URL :https://core.ac.uk/download/pdf/158553949.pdf. (in Ukrainian)
3. Terno, S.O. (2009). *Krytychne myslennia – suchasnyi vymir suspilstvoznavchoi osvity* [Critical thinking is a modern dimension of social science education]. Prosvita. (in Ukrainian)
4. Zhydkova, N. (2020). Krytychne myslennia u rozvytku tvorchosti uchniv na urokakh suspilstvoznavchykh predmetiv [Critical thinking in the development of students' creativity in social science classes]. *Ukrainian Pedagogical Journal, 4,* 180–191. (in Ukrainian)

Стаття надійшла до редакції 25.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 30.03.2024 р.

Maksimova Olena
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Theory and Methods of Preschool and Inclusive Education
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

Mariia Fedorova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Theory and Methods of Preschool and Inclusive Education
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF THE FUNDAMENTALS OF CRITICAL THINKING IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

Abstract. In an era of rapid changes, when innovation and creativity become key, developed critical thinking is a component of a successful personality. It promotes the development of the ability to analyze information, distinguish facts from assumptions, establish connections between events, draw objective conclusions, effectively use available resources, and look for new ways to achieve a goal. The purpose of the article is to highlight the essence of critical thinking, justify the diagnostic criteria, and describe the results of the development of its foundations in older preschool children. Methods applied: analysis of psychological-pedagogical and methodical literature, game method («Find the differences», «Yes or no?»), conversation based on the pictures «Nonsense», «What will happen next?», resolution of pedagogical situations, and observation of children during joint activities. Critical thinking is evaluative thinking that is aimed at analyzing the situation, finding several options for solving the problem, and choosing the optimal one based on the experience gained and new knowledge that is superimposed on this experience. We singled out the following criteria for his diagnosis: the ability to think logically, the presence of one's own opinion, divergent thinking, the ability to cooperate and discuss ideas with others, and the ability to forecast. Since critical thinking in older preschool age is just emerging in connection with the peculiarities of thinking processes, we distinguished 3 levels of its development: the emergence of criticality (low level), elementary level, and positive level. The conducted research showed that the majority of children are at low (30.5%) and elementary (47.8%) levels; only 21.7% have a positive level. Work on the development of critical thinking in children requires additional attention from educators.

Key words: critical thinking, children of older preschool age, diagnosis of the level of development of critical thinking, levels.

УДК 378.147.88 + 378.018.432
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Месарош Лівія Василівна
кандидат фізико-математичних наук, доцент
кафедра математики та інформатики
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ, м.Берегово, Україна
meszaros.livia@kmf.org.ua
http://orcid.org/0000-0002-5073-8260

МІСЦЕ ІСТОРИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Анотація. Актуальність дослідження полягає необхідності підвищення рівня знань учнів з математики. Одним із засобів ефективного навчання є системне використання історичного матеріалу. Мета статті: висвітлення проблем у процесі навчання математики у контексті питання покращення ефективності навчального процесу через введення елементів історії. Методи дослідження: синтез і систематизація наукової літератури; аналіз динаміки історії математики у навчальному процесі; узагальнення; педагогічний досвід. Розглянуто можливості включення історико-математичних знань до навчального процесу у школі. Наведено математичні задачі із використанням історичних фактів, через які відображаються міжпредметні зв`язки. Існують перешкоди, з якими стикаються вчителі при впровадженні історичного матеріалу у свою роботу, такі як відсутність єдиного методичного підходу, обмеження в часі, потреба додаткової підготовки.

Ключові слова: математичні задачі, історичний матеріал, математика, розвиток інтересу, навчання.

Вступ. Сьогоднішні діти – завтрашні дорослі, стають дорослими, маючи справу зі швидкими змінами, глобальними викликами та іншими взаємопов'язаними процесами, що впливають на їхні перспективи життя та роботи. Сьогоднішній і завтрашній світ є значним викликом, але водночас й величезною можливістю. Взаємопов'язана та динамічна реальність означає, що діти зіткнуться з неперервною перекваліфікацією та потребою навчатися впродовж усього життя. Щоб охопити справжню природу здатності навчатися та вміння, які потрібно розвинути, щоб підготувати дітей до можливостей XXI століття потрібно розуміти, що навчання є динамічним цілісним процесом [1].

Математика, як навчальна дисципліна, має потужні можливості для розвитку та формування критичного та логічного мислення учнів, розвитку їх креативності. На будь якому уроці найкращим засобом підтримання дисципліни є утримання уваги, тому все, що може привернути й утримати увагу, може бути корисним для вчителя. Це особливо важливо для учнів, для яких наприклад математика сама по собі не привертає уваги. Вчитель математики має брати на себе відповідальність не лише за результати навчання учнів математики, а й за обрану чи побудовану ним технологію розвитку творчого мислення учнів засобами математики [2].

Використання матеріалів з історії математики може сприяти оновленню курсу шкільної математики та стати засобом її гуманізації. Висвітлення здобутків математиків, біографія відомого математика, досягнення окремих народів, історія походження певного символу, тлумачення математичної термінології, можуть урізноманітнити урок та сприяти розвитку інтересу до вивчення математики. Цікавий матеріал не тільки захоплює, але і підтримує увагу, мотивує, розвиває самостійність та критичне мислення, формує в учнів погляд на математику як на складову загальнолюдської культури [3].

На думку вчених [4] обговорення та вивчення епізодів з історії математичних теорій може допомогти в усвідомленні історичності математичних знань, привести до розуміння того, що математика розвивається згідно з не тільки внутрішніми науковими процесами, а й із соціальними запитами; це сприятиме зростанню пізнавальної активності, формуватиме цілісне бачення наукових теорій, ілюструватиме в контексті історичного розвитку взаємозв'язок теоретичної підготовки з дослідницькою діяльністю та з практичним досвідом.

Можливості використання елементів історії математики, зокрема історичних задач, для пізнавальної мотивації студентів, розвитку критичного мислення досліджували В.Г.Бевз [5], А.О.Розуменко [6], І.А.Сверчевська [7]. А.О.Розуменко робить висновок про те, що пізнавальна мотивація при навчанні математики є дуже низькою. Теоретично обґрунтовано і експериментально перевірено, що одним із шляхів розвитку навчальної мотивації та пізнавального інтересу до навчання математики є використання елементів історизму, зокрема аналіз історичних задач [6].

Мета статті: висвітлення сукупності проблем у процесі навчання математики у контексті питання покращення ефективності навчального процесу через введення елементів історії, які покликані робити навчання більш ґрунтовним, ефективним і цікавим.

Методи дослідження: синтез і систематизація – для з'ясування, порівняння й зіставлення підходів у напрямі окресленої проблеми; аналіз динаміки історії математики у навчальному процесі, її значення для формування математичних знань молодого покоління; узагальнення; педагогічний досвід.

Виклад основного матеріалу. Щоб зрозуміти особливості викладання математики в різні періоди часу, достатньо ознайомитися зі законодавчими нормами, вимогами до викладання та підручником математики тієї епохи. Після того, як у закладах вищої освіти (ЗВО) було відведено певну роль у навчальній програмі історії математики (лекції, семінари), вона почала поступово входити у викладання окремих тем і в шкільній математиці. Необхідно підкреслити що історія математики у переважній кількості педагогічних ЗВО України є обов'язковою навчальною компонентою, на цих заняттях студенти, майбутні вчителі, мають змогу ознайомитися не тільки з іменами дослідників, але й методами та результатами, яких вони досягли.

На думку О.І.Матяш, останніми роками все більше доводиться констатувати зменшення кількості

випускників школи, які захоплені математикою, які вступають на спеціальності пов'язані з математикою. Це зокрема свідчить, що вчителі математики не завжди вміють використати потужний потенціал зацікавлення учнів у процесі навчання математики, не завжди здатні переконати учнів у значимості занять математикою для розвитку критичного і творчого мислення [2].

Багато учнів мають хибне уявлення про математику, вважаючи, що це набір понять і теорем, і що розв`язування задач – це лише відпрацювання навичок, механічне розв`язування завдань. Для закріплення знань потрібно розв'язати кілька однотипних задач, проте багатьом учням - цей процес не цікавий, оскільки завдяки технологіям XXI століття вони звикли отримувати дуже швидко готову інформацію. Часто вчителі у своїй роботі спираються на підручник, і якщо в ньому бракує елементів історизму, то така інформація скоріш за все не прозвучить на уроці. Використання історичного матеріалу на уроці вимагає від вчителя математики додаткову підготовку, щоб такий матеріал зацікавив учнів його потрібно ретельно підбирати, конспектувати, вивчати. Слід мати на увазі що не всі факти можуть бути предметом уваги дітей, тому потрібно виділяти маловідомий та цікавий матеріал. На жаль, не кожен вчитель, готовий на такі дії, заради кількахвилинного історичного екскурсу, вважаючи, що учням достатньо стикатися іменами великих математиків, оскільки в процесі навчання часто посилаються на теореми теорема Піфагора, Теорема Вієта, або дисципліну -евклідову геометрію.

Перенасичення історичним матеріалом уроку математики не є доцільним, кілька хвилин теоретичного матеріалу може зацікавити учня, але якщо біографічний матеріал займає десять хвилин, та навіть більше, то учні можуть втратити зацікавленість, крім того менше часу залишається на вивчення матеріалу уроку. На жаль у методиці викладання немає єдиних рекомендацій які б регулювали час, тему та форму використання історичного матеріалу і це суттєво ускладнює роботу вчителя.

Відомий французький математик, фізик і філософ Ж.А.Пуанкаре зазначав, що будь-яке навчання стає яскравішим, багатшим від кожного дотику з історією досліджуваного предмета. Згідно О.В.Шестопал, систематичне використання історичного матеріалу підвищує інтерес до науки, актуалізує необхідність знання різних математичних фактів, дає учням уявлення про математику як про важливу складову загальнолюдської культури, тим самим мотивуючи школярів до її вивчення [8].

У підручнику [9] для розв'язування запропоновано наступну задачу: Маленькому Карлові Гауссу, який згодом став математиком, учитель запропонував додати 40 перших натуральних чисел. Карл через пів хвилини дав правильну відповідь. Як він додавав?

Через іншу задачу [9] учні дізнаються про першу у світі жінку-професорку математики Софію Ковалевську (1850–1891), математичний талант якої виявився вперше у віці 13 років.

Часто спостерігаємо явище, коли учень володіє певними знаннями і може використовувати їх лише в певних умовах. Наприклад, набуті знання на уроці математики, не використовує при розв'язуванні задач з хімії чи фізики. У такому випадку слід звернути увагу учнів на міжпредметні зв'язки, тобто поняттям, яке виникає на уроці математики, можна оперувати наприклад, у хімії чи фізики та навіть історії, географії чи літературі.

Як зазначає О.І.Матяш, сьогодні особливо відчутне проникнення математики в найрізноманітніші сфери науки і практичної діяльності людини, причому не лише природничотехнічні та економічні (фізика, енергетика, електроніка, біологія, екологія, медицина, економіка та ін.), а й гуманітарні (філософія, лінгвістика, історія, соціологія, теорія ігор та ін.) [2].

В.Пузирьов вважає, що доцільно біографію вченого розглядати через призму характеристики епохи й отже, ми встановлюємо міжпредметний зв'язок з історією, а значить посилюємо гуманітарну складову вивчення математичних дисциплін, розширюємо світогляд студентів, вчимо критично оцінювати історичні події минулого, щоб краще розуміти сьогодення [10].

Цікаві історичні факти, не лише із історії математики, використовують у задачах автори [11]:

Перший політ у космос здійснив у 1961 р. громадянин РС Юрій Гагарін. Через 8 років після цього на Місяць ступила перша людина – американець Ніл Армстронг. Ще 28 років по тому у складі екіпажу корабля «Колумбія» до космосу полетів перший космонавт незалежної України Леонід Каденюк. У якому році відбувся цей політ?

Назва «Україна» вперше згадується в Київському літописі (за Іпатіївським списком) під 1187 роком на означення Переяславської, Київської і Чернігівської земель. Скільки років минуло від першої літописної появи назви «Україна»?

Така задача несе багато історичної інформації, вона особливо цікава для учнів 5-го класу, які цікавляться космонавтикою. Інша задача представляє цікаві факти з історії України (з її допомогою чітко прослідковуються міжпредметні зв'язки) та сприяє патріотичному вихованню.

Згідно Д.В.Васильєвої цікавими для учнів є задачі, що містять історичні дані регіону, популяризують українську історію, боротьбу українського народу за незалежність, мову та культуру. Коли вміння розв'язувати задачу сплітається з історією, задача більш значущою, стає дійсно цікавою кожному учню [12].

Подібного типу задачі особливо цікавими будуть учням, які проживають на територіях, зазначених у задачах. Історичні задачі в шкільному курсі математики дають можливість учням одержати додаткову теоретичну інформацію. Додавання історичного матеріалу сприяє розумінню математики як цілісної науки, що має власну історію становлення та розвитку.

І.А.Сверчевська наголошує, що задачі з історичних пам'яток, задачі, створені відомими математиками, задачі з деяких журналів, підручників сприяють не лише розвитку інтересу до вивчення предмету, а й піднімають культурний рівень, дають можливість краще засвоювати поняття [7].

У роботі [2] розкрито процес проникнення математики в найрізноманітніші сфери професійної та практичної діяльності людини, широкий спектр застосувань математики для різних професій, цікаві факти: «Давньогрецький філософ Піфагор встановив зв'язок між музикою і математикою. Він відкрив математичні співвідношення між окремими звуками, і те, що математика і музика мають спільні точки дотику», або «У творах французького письменника Жуль Верна зустрічаються математичні факти. Наприклад, у романі «Таємний острів» описано застосування теореми про

подібні трикутники для визначення висоти плато Кругозора над рівнем моря».

У викладанні не варто спиратися лише на шкільний підручник, хоча й з часом в них прослідковується поява більшої кількості історичного матеріалу. Порівняння підручників авторських колективів [9; 11; 13; 14] дозволяє констатувати, що у підручниках [9; 11] представлено істотно більше історичних нарисів та імен математиків у порівнянні з підручниками [13; 14].

Висновки. Існує багато можливостей урізноманітнити урок математики і цим самим покращити сприймання математики учнями. Одна з таких – ефективне використання елементів історизму на уроках математики, що має позитивно впливає на мотивацію учнів, формування світогляду, розвитку інтересів до навчання та активізацію навчального процесу. Існують перешкоди, з якими стикаються вчителі при впровадженні історичного матеріалу у своїй роботі, такі як відсутність єдиного методичного підходу, обмеження в часі, потреба додаткової ємнісної роботи вчителя. Існує чимало різних математичних задач з використанням історизму, але відсутнє структурне, послідовне та грамотне поєднання з навчальним матеріалом. Вивчення такої проблематики може бути об'єктом подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Zosh J., Zosh J., Hopkins E., Jensen H., Liu C., Neale D., Hirsh-Pasek K., Solis S., Whitebread D. Learning through play: a review of the evidence (white paper). The LEGO Foundation, DK.paper. 2017. 40 p.
2. Матяш О., Терепа А. Математика у творчості. Творчість у математиці: монографія. Вінниця: Твори, 2018. 283 с.
3. Месарош Л.В. Використання історичного матеріалу на уроках математики. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні світові тенденції розвитку науки, освіти і технологій» (м.Біла Церква, 20 березня 2024 року). Біла Церква: ЦФЕНД, 2024. С.16.
4. Лісковець С., Гуда О., Тимощук В. Історія математики в контексті вивчення математичних дисциплін у закладах вищої освіти Український педагогічний журнал. 2020. №4. 215–223.
5. Бевз В. Історія математики як інтеграційна основа навчання предметів математичного циклу у фаховій підготовці майбутніх учителів. автореф. дис... ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02. Київ. 2007. 49 с.
6. Розуменко А.О., Власенко В.Ф., Розуменко А.М. Знамениті задачі математики. Фізико математична освіта. 2015. №3 (6). С.51–65.
7. Сверчевська І. Історико-генетичний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів математики. Фізико-математична освіта. 2017. №4 (14). С.82–86.
8. Шестопал О.В. Історичні хвилинки як дієвий засіб мотивації до вивчення математики. 2015. URL: http://acup.poltava.ua/wp-content/uploads/2015/03/Shestopal.pdf (дата звернення: 03.03.2024 р.)
9. Бевз Г.П., Бевз В.Г., Васильєва Д.В., Владімірова Н.Г. Математика: підр. для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Освіта, 2022. 256 с.
10. Пузирьов В. Використання історичного матеріалу при викладанні вищої математики – один з чинників розвитку пізнавального інтересу студентів. Проблеми методики фізико-матем. і технологічної освіти. 2015. №8. С.47–52.
11. Мерзляк А.Г., Полонський В.Б., Якір М.С. Математика підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Харків: Гімназія, 2022. 351 с.
12. Васильєва Д.В. Патріотичне виховання учнів на уроках математики в основній школі. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Фізика і математика у вищій і середній школі. 2015. №15. С.21–27.
13. Бевз Г., Бевз В. Математика: під. для 5 кл. К.: Зодіак-ЕКО. 2005. 352 с.
14. Істер О.С. Математика. 5 кл. під. для закладів середньої освіти. Київ: Генеза, 2018. 288 с.

References

1. Zosh, J., Zosh, J., Hopkins, E., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence (white paper)*. The LEGO Foundation, DK.paper.
2. Matiash, O., & Terepa, A. (2018). *Matematyka v tvorchosti. Tvorchist v matematytsi* [Mathematics in creativity. Creativity in mathematics]. Tvory. (in Ukrainian).
3. Mesarosh, L.B. (2024). Vykorystannia istorychnoho materialu na urokakh matematyky. *Suchasni svitovi tendentsii rozvytku nauky, osvity i tekhnolohii – Proceedings of International scientific conference* (p.16). TSFEND. (in Ukrainian).
4. Liskovets, S., Huda, O., & Tymoshchuk, V. (2020). Istoriia matematyky v konteksti vyvchennia matematychnykh dystsyplin u zakladakh vyshchoi osvity [History of mathematics in the context of mathematical courses study in institutions of higher education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, 4*, 215–223. (in Ukrainian).
5. Bevz, V. (2007). *Istoriia matematyky yak intehratsiina osnova navchannia predmetiv matematychnoho tsyklu u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv* [Mathematics history as an integrative basis for learning the mathematical cycle subjects in the future teacher professional training]. Extended abstract of Doctoral dissertation. Kyiv. (in Ukrainian).
6. Rozumenko, A.O., Vlasenko, V.F., & Rozumenko, A.M. (2015). Znamenyti zadachi matematyky [Famous mathematics problems]. *Fizyko matematychna osvita, 3* (6), 51–65. (in Ukrainian).
7. Sverchevska, I. (2017). Istoryko-henetychnyi pidkhid u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv matematyky [Historical-genetic approach in future mathematics teachers training]. *Fizyko matematychna osvita, 4* (14), 82–86. (in Ukrainian).
8. Shestopal, O.V. (2015). *Istorychni khvylynky yak diievyi zasib motyvatsii do vyvchennia matematyky* [Historical ideas as a source of learning mathematics motivation]. URL: http://acup.poltava.ua/wp-content/uploads/2015/03/Shestopal.pdf (in Ukrainian).
9. Bevz, H.P., Bevz, V.H., Vasylieva, D.V., & Vladimirova, N.H. (2022). *Matematyka: pid. dlia 5 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Mathematics. Textbook. 5th gr. of general secondary education institutions]. Osvita. (in Ukrainian).
10. Puzyrov, V. (2015). Vykorystannia istorychnoho materialu pry vykladanni vyshchoi matematyky – odyn z chynnykiv rozvytku piznavalnoho interesu studentiv. [Use of historical material in teaching higher mathematics as a factor of student cognitive interest development]. *Naukovi zapysky. Seriia: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity, 8,* 47–52. (in Ukrainian).
11. Merzliak, A., Polonskyi, V., & Yakir, M. (2022). *Matematyka. Pidruchnyk dlia 5 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Mathematics. Textbook for the 5th grade of institutions of general secondary education]. Himnaziia. (in Ukrainian).
12. Vasylyeva, D.V. (2015). Patriotychne vykhovannya uchniv na urokakh matematyky v osnovniy shkoli [Patriotic student education on mathematics lessons in primary school]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Fizyka i matematyka u vyshchiy i seredniy shkoli, 15,* 21–27. (in Ukrainian).
13. Bevz, H., & Bevz, V. (2005). Mat*ematyka: pidr. dlya 5 klasu* [Mathematics: textbook for 5th grade]. Zodiak-EKO. (in Ukrainian).

14. Ister, O.S. (2018). *Matematyka. 5 kl. pidr. dlya zakladiv serednoyi osvity* [Mathematics. 5th grade textbook for secondary education institutions]. Heneza. (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції 28.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 01.04.2024 р.

Mesarosh Livia
Candidate of Science in Physics and Mathematics, Associate Professor
Department of Mathematics and Informatics
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
Berehovo, Ukraine

THE PLACE OF HISTORICAL MATERIAL IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS

Abstract. The relevance of the research under consideration lies in the need to level up the knowledge of students on mathematics. One of the means of effective teaching is the systematic use of historical material. The purpose of the article is to highlight a set of issuesin the process of teaching mathematics in the context of improving the effectiveness of the educational process through the introduction of elements of history, designed to make learning more thorough, effective, and interesting. Research methods applied in the article: synthesis and systematization of scientific literature from educational and methodological publications, information resources of the Internet – to clarify, compare, and contrast approaches in the direction of the outlined problem; analysis of the dynamics of the history of mathematics in the educational process, its importance for the formation of mathematical knowledge of the younger generation, generalization of the publications of scientists, pedagogical experience. The possibilities of including historical and mathematical knowledge in the educational process at school are considered. Examples of mathematical problems with the use of historical facts are provided, through which intersubject connections are reflected. It is established that there are obstacles faced by teachers when introducing historical material into their work, such as the lack of a single methodical approach, time constraints, and the need for additional training. Based on the data obtained, conclusions are made on the significance of using historical material in mathematics lessons, its positive impact on the motivation of students, and the activation of the educational process.

Key words: mathematical problems, historical material, mathematics, development of interest, learning.

УДК 378:005-051]:159.9
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Мешко Галина Михайлівна
доктор педагогічних наук, професор
кафедра педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, Україна
hal-meshko@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-3168-3954

Мешко Олександр Іванович
кандидат психологічних наук, доцент
кафедра психології
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, Україна
meshko_o@ukr.net
http://orcid.org/0000-0003-4463-7073

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЯК УМОВИ ЇХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ

Анотація. Статтю присвячено актуальній проблемі психолого-педагогічної науки – формування професійної стресостійкості менеджерів у вимірах їх конкурентоспроможності. Проаналізовано стан дослідженості у наукових джерелах проблеми професійної стресостійкості менеджерів та обґрунтовано необхідність цілеспрямованого впливу для підвищення рівня професійної стресостійкості майбутніх менеджерів на етапі магістерської підготовки у закладі вищої освіти. Мета дослідження: з'ясувати сутність професійної стресостійкості, розробленні комплексної програми її формування у майбутніх менеджерів, визначенні змісту, напрямів, шляхів її реалізації на етапі магістерської підготовки. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури й освітньої практики, результатів діагностичного дослідження з використанням розробленого опитувальника та опитувальника SACS-стратегії і моделі поведінки подолання (С. Хобфолл) створено комплексну програму формування професійної стресостійкості майбутніх менеджерів й окреслено шляхи її реалізації ва етапі магістерської підготовки у закладі вищої освіти. Означена програма передбачає пошук та активізацію ресурсів стресостійкості, формування конструктивних копінг-стратегій в управлінській діяльності, розвиток асертивності, гармонізацію особистості майбутніх менеджерів. Визначено шляхи реалізації комплексної програми формування професійної стресостійкості майбутніх менеджерів: навчальна діяльність (лекції, практичні заняття, самостійна робота), індивідуальна консультативно-методична робота, участь у роботі тренінгових груп, самостійна та науково-дослідницька робота, участь у волонтерській діяльності/волонтерських освітніх проєктах, неформальна освіта магістрантів. Розкрито роль антистрестренінгу у підвищенні професійної стресостійкості. Окреслено перспективи подальших наукових досліджень, що полягають у розробленні системи формування професійної стресостійкості майбутніх менеджерів у закладі вищої освіти.

Ключові слова: професійна стресостійкість, ресурси стресостійкості, комплексна програма формування професійної стресостійкості, менеджери, професійний стрес.

Вступ. Сьогодні суспільству потрібні конкурентоспроможні менеджери, які готові успішно позиціонувати себе на ринку праці і в управлінській діяльності, здатні адаптуватися до динамічних вимог і постійно змінюваних запитів, вміють вирішувати нестандартні завдання в нестандартних ситуаціях, відзначаються прагненням до особистісно-професійного зростання, здатністю долати професійні труднощі і протистояти професійним стресам.

Конкурентоспроможність менеджера є сукупністю конкурентних переваг, які виявляються в його унікальних здібностях і здатності бути більш затребуваним, ніж інші, завдяки низці особистісно-професійних якостей, які визначають високий рівень компетентності та успішності управлінської діяльності.

До таких якостей належать: професійна відповідальність і надійність; мобільність, здатність швидко адаптуватися до нових змін і трансформувати їх у нові підходи до виконання управлінських функцій; стресостійкість, асертивність, резильєнтність; вміння аналізувати, прогнозувати, планувати і здійснювати власну діяльність у динамічних ситуаціях; рефлексивність, здатність правильно оцінювати свої плюси і мінуси, власні можливості; комунікабельність, конгруентність; готовність ризикувати і не боятися нового; здатність думати стратегічно, позитивно й оптимістично, конструктивно взаємодіяти; вміння нетрадиційно підходити до розв'язання проблем; вміння не лише застосовувати нове, але і відмовлятися від звичного та застарілого; постійне прагнення до особистісно-професійного зростання; високий рівень працездатності.

Конкурентоспроможність є компенсувальною характеристикою індивідуальності, яку можна і необхідно формувати. У сучасних умовах невизначеності, постійних загроз і суцільних викликів особливо важливо розвивати стресостійкість менеджера. Адже високий рівень стресостійкості є необхідною умовою конкурентоспроможності менеджера, ефективності і надійності його управлінської діяльності. Окрім цього, стійкість до стресу детермінує працездатність менеджера і стан його професійного здоров'я.

Означене актуалізує проблему підвищення рівня професійної стресостійкості майбутніх менеджерів та необхідність запровадження нових підходів до її

формування на етапі навчання в закладі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Діяльність менеджера супроводжується постійним інформаційним перевантаженням, характеризується мультитаскінгом (багатозадачністю) і величезною психоемоційною напругою, відзначається значною кількістю стресових ситуацій, особливо в сучасних умовах війни. Тому важливо підвищувати рівень їх професійної стресостійкості, що потребує пошуку ресурсів, які допоможуть у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій.

У психолого-педагогічній науці проблемі стресостійкості фахівця присвячено багато праць учених. Варто зазначити, що як синонімічні поняття до стресостійкості у науковій літературі вживаються поняття «стрес-резистентність», «стрес-толерантність», «психологічна стійкість», «життєстійкість». Стресостійкість трактують як структурно-функціональну, динамічну, інтегративну властивість особистості і результат трансактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним чинником, що охоплює саморегуляцію, когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації, вимоги до особистості [1, с. 74].

Професійну стресостійкість учені визначають «як здатність людини протистояти негативному впливу стресових факторів професійної діяльності, зумовлену індивідуальним комплексом її вроджених і набутих властивостей та процесів, які забезпечують оптимальне успішне досягнення мети трудової діяльності в складній емоціогенній ситуації» [2, с. 58]. Г. Дубчак [3] професійну стресостійкість розглядає як окремий прояв психічної стійкості, що виявляється під час дії професійних стресових чинників, специфічність яких визначається змістом професійної діяльності.

Професійна стресостійкість, як вважають Н. Цибуляк і Н. Боднарчук, має багатокомпонентну структуру, складниками якої є психофізіологічний, емоційний, особистісний та поведінковий компоненти, які взаємопов'язані між собою, при цьому цей зв'язок має не сумарний, а інтегративний характер [4, с. 154]. Учені стверджують, що зазначені компоненти знаходяться в певному взаємозв'язку, відтак є можливою компенсація несформованих одних складників професійної стресостійкості завдяки більш сформованим іншим [4, с. 158].

У контексті нашого дослідження важливим є підхід М. Кудінової, котра визначає такі показники стресостійкості: емоційна стійкість, самоконтроль, саморегуляція, психологічна стійкість, фрустраційна толерантність [5, с. 27].

У сучасній науці значна кількість досліджень присвячена проблемі стрес-менеджменту у професійній діяльності, розробленню засобів управління стресовими станами, способів оптимізації функціональних станів, методів попередження негативних емоційних станів [1; 5; 6]. Стрес-менеджмент – це сукупність заходів із прогнозування, передбачення, аналізу та оцінки, контролю стресових станів, стресових ситуацій, реакцій на стресори для своєчасного реагування на стресори та можливості мінімізації негативних проявів стресу [7]. У стрес-менеджменті професійної діяльності виокремлюють такі рівні: управління професійними стресами на рівні організації та управління стресами на рівні окремої особистості працівника. Стрес-менеджмент в системі управління суб'єктом господарювання, вважають М. Гончар та О. Кузьмін, охоплює «антикризовий, адаптивний, реактивний, рефлексивний та антисипативний менеджмент, інструментарій яких у сукупності створює передумови для найбільш ефективної протидії стрес-факторам і подолання стресових ситуацій на підприємстві, у його підрозділах та серед працівників» [8, с. 235].

Процес управління стресом у сучасному світі передбачає не повне викорінення його впливу, а перехід його у продуктивну форму [9].

У зарубіжних країнах розроблені й упроваджуються різні методи боротьби з професійним стресом: стимулювання працівників до заняття спортом (включення в соціальний пакет працівника оплати занять у спортивному залі чи басейні; ознайомлення працівників з конкретними простими методиками, які допомагають долати стрес; створення кімнат відпочинку; консультація/допомога психолога; арт-терапія [10].

Відтак, аналіз наукових джерел свідчить про наявність різних підходів до трактування професійної стресостійкості, виявлення можливостей і ресурсів її підвищення. Недостатньо вивченими є шляхи і технології формування професійної стресостійкості майбутніх менеджерів.

Мета статті полягає у розробленні комплексної програми формування професійної стресостійкості майбутніх менеджерів, визначенні змісту, напрямів і шляхів її реалізації на етапі магістерської підготовки у закладі вищої освіти. **Методи дослідження:** теоретичні – аналіз наукової психологічної, педагогічної та економічної літератури, порівняння, систематизація, узагальнення; емпіричні – спостереження, аналіз освітньо-професійних програм підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, узагальнення педагогічного досвіду. Для діагностування рівня стресостійкості майбутніх менеджерів використано методики: розроблений нами опитувальник, опитувальник SACS-стратегії і моделі поведінки подолання за С.Хобфоллом [11].

Виклад основного матеріалу. Стресостійкість менеджера забезпечує здатність успішно здійснювати професійну діяльність, витримувати значні інтелектуальні й емоційні навантаження у стресогенних умовах; визначає здатність протистояти стресорному впливу, стресогенним ситуаціям і негативним чинникам управлінської діяльності, зберігаючи при цьому психічну рівновагу та уникаючи наслідків шкідливого впливу на діяльність і власне здоров'я; передбачає вміння знаходити власні ресурси у складних ситуаціях професійної взаємодії. Високий рівень стресостійкості передбачає врівноваженість менеджера, стабільність його психічного стану, низький рівень особистісної тривожності, резистентність до негативних впливів зовнішнього середовища й управлінської діяльності, упевненість в собі, вольовий самоконтроль, налаштованість на діяльність і високий рівень готовності до її здійснення, здатність до повернення до нормального функціонування після переживання стресових ситуацій.

Результати проведеного нами дослідження свідчать про посилення під час воєнного стану негативних тенденцій в емоційних станах та у психологічному самопочутті менеджерів, недостатній рівень саморегуляції емоційних станів, домінування неконструктивних копінг-стратегій а також невисокі показники професійної стресостійкості. Респонденти з низьким рівнем стресостійкості відзначають у себе підвищений рівень тривожності, появу депресивних станів, нестачу енергії,

проблеми взаємин з колегами по роботі.

Результати дослідження підтвердили необхідність цілеспрямованого впливу з метою формування стресостійкості майбутніх менеджерів на етапі навчання у закладі вищої освіти, оволодіння ними основами стрес-менеджменту в управлінській діяльності.

Отримані результати слугували основою для розроблення комплексної програми формування професійної стресостійкості майбутніх менеджерів. Під час розроблення цієї програми ми спиралися на положення психоенергетики, психосоматики, ортобіотики про взаємозв'язок психічного і фізичного здоров'я, психологічного, фізичного та емоційного благополуччя, враховували, що стан емоційної сфери майбутнього менеджера визначає його самопочуття і впливає на стан фізичного здоров'я та рівень працездатності. Ми виходили з того, що підвищення рівня професійної стресостійкості особистості пов'язано з пошуком ресурсів, які сприяють психологічній стійкості у стресових ситуаціях і допомагають у подоланні їх негативних наслідків.

Розроблена нами комплексна програма формування професійної стресостійкості майбутніх менеджерів на етапі магістерської підготовки передбачає пошук і активізацію ресурсів стресостійкості, формування конструктивних копінг-стратегій в управлінській діяльності, розвиток асертивності, гармонізацію їх особистості [12].

Визначено шляхи реалізації представленої програми: навчальна діяльність, індивідуальна консультативно-методична робота, участь у роботі тренінгової групи, самостійна та науково-дослідницька робота майбутніх менеджерів, участь магістрантів у волонтерській діяльності/освітніх волонтерських проєктах, неформальна освіта магістрантів.

На формування професійної стресостійкості майбутніх менеджерів спеціально орієнтований розроблений нами курс «Професійне здоров'я», спрямований на оволодіння методами оптимізації рівня стресу, способами саморегуляції психологічного стану під час стресу, антистресовими саногенними психотехнологіями і психотехнологіями самооздоровлення, сучасними технологіями профілактики посттравматичних стресових розладів. Зміст курсу розкриває сутність, критерії і чинники професійного здоров'я; знайомить з основами стрес-менеджменту в управлінській діяльності, сучасними оздоровчими технологіями, психотехнологіями самооздоровлення; сприяє попередженню виникнення емоційного вигорання, формуванню готовності до професійної самореабілітації.

Під час вивчення курсу майбутні менеджери ознайомлюються з: сутністю та особливістю професійного стресу (відсутність яскраво виражених сильних подразників і наявність значної кількості слабких, постійно діючих подразників, які акумулюються і спричиняють яскраво виражені стресові стани); його видами (інформаційний, емоційний і комунікативний); групами стресорів (стресори організації і змісту діяльності; стресори, пов'язані з професійною кар'єрою; стресори, пов'язані з оплатою праці; стресори, пов'язані із взаєминами на роботі; неорганізаційні джерела стресу; (проблеми в сім'ї, життєві кризи, фінансові проблеми, конфлікти особистісних цінностей із цінностями, які декларуються організацією); формами (професійний стрес досягнень, стрес конкуренції, стрес через гроші, стрес підпорядкування, стрес через страх втратити роботу); проявами стресу в професійній діяльності (фрустрованість, дисгармонії особистості, тривожність, виснаження, емоційне вигорання); ресурсами стресостійкості фахівця (внутрішні – особистісні, поведінкові, зовнішні – соціальна підтримка (емоційна, матеріальна, інформаційна), матеріальні).

У процесі читання курсу проводиться антистрес-тренінг [13], спрямований на: мобілізацію особистісних і нервово-психічних ресурсів, пошук ресурсів збереження психологічної стійкості в умовах воєнного стану; зниження градусу емоційного негативного реагування на стресогенні ситуації; формування вмінь саморегуляції емоційних станів й опанування психотехніками самовпливу; оволодіння конструктивними копінг-стратегіями; формування саногенного мислення; усунення невротичних компонентів внутрішнього світу і гармонізацію їх особистості.

Зосереджуємо увагу на успішних способах подолання стресу (активна взаємодія зі стресором, вплив на саму проблему чи зміна погляду на неї, зміна ставлення до проблеми чи інша її інтерпретація [14] тощо), важливості психопрофілактичної роботи, позитивний ефект якої досягається через актуалізацію активних стратегій поведінки подолання, обмеження деструктивного впливу акцентуацій характеру, розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів, орієнтація на конструктивну професійну взаємодію в управлінській діяльності та ін.

Для управління професійним стресом менеджеру необхідно знати основні методи і підходи до управління стресами та вміти виявляти ознаки, зокрема джерела стресу. Адже підібрати ефективні підходи та методи управління професійним стресом можна тільки тоді, коли будуть установлені основні джерела виникнення стресу та будуть усвідомлені стрес-чинники. Успішний менеджер повинен бути стійким до стресогенних чинників, вміти володіти витримкою та контролювати свої емоції.

Сучасна психологічна наука має великий арсенал засобів управління стресовими станами, способів оптимізації функціональних станів фахівця, методів попередження негативних емоційних станів, які ми використовуємо і на етапі магістерської підготовки майбутніх менеджерів. Зосереджуємо увагу на методах нейтралізації професійного стресу (аутогенне тренування, релаксація, дихальна гімнастика, фізичні вправи, психотерапія, система біологічного зворотнього зв'язку, фізіотерапевтичні заходи (масаж, електросон), голковколювання.

Знайомимо з методами оптимізації функціональних станів організму: організаційними (забезпечення оптимальних умов праці і відпочинку, раціональна організація робочих місць, створення сприятливого соціально-психологічного клімату в організації, підвищення моральної і матеріальної зацікавленості в результатах праці) та психологічних (вплив кольором і функціональною музикою, вплив на біологічно активні точки, оздоровчі фізичні вправи, переконання і навіювання, самонавіювання й аутотренінг, дихальна гімнастика, медитація), а також фізіологічними методами регулювання професійного стресу (масаж, акупунктура, фізичні вправи і прояви (плач, сміх), м'язова релаксація, дихальні техніки). Наголошуємо на необхідності оволодіння основами тайм-менеджменту, навичками планування часу та способами саморегуляції емоційних станів, використанні ефективних стратегій

управління професійним стресом, а також розуміння того, що розвиток стресостійкості потребує самодисципліни.

Сьогодні, в умовах воєнного стану, акцентуємо увагу на тому, що для нейтралізації стресу важливим є вплив на свій організм на трьох рівнях: фізіологічному (сон, харчування за графіком, відпочинок); вплив на свідомість (зміщення фокусу уваги, «незастрявання» на проблемі, зміна підходу до стресогенних ситуацій, скерування енергії на допомогу людям); вплив на підсвідомість (робота з внутрішніми «непропрацьованими» моментами, усвідомлення тригерів).

Висновки. Стресостійкість є необхідною умовою конкуренто спроможності менеджера та успішності управлінської діяльності. Стійкість до стресу та здатність ефективно керувати стресом детермінують працездатність менеджера і стан його професійного здоров'я. Високий рівень стресостійкості допомагає зберігати емоційний баланс, знижувати ризик розвитку психологічних розладів і покращувати якість життя та управлінської діяльності. Тому необхідно цілеспрямовано формувати професійну стресостійкість майбутніх менеджерів на етапі підготовки у закладі вищої освіти. Для підвищення рівня професійної стресостійкості майбутніх менеджерів важливе значення мають: формування конструктивних копінг-стратегій в управлінській діяльності, навчання способам і прийомам саморегуляції емоційних станів, розвиток асертивності, формування навичок конструктивної взаємодії, формування саногенного мислення, гармонізація їх особистості. Означені аспекти діяльності є основою розробленої комплексної програми формування професійної стресостійкості майбутніх менеджерів, яка передбачає навчальну діяльність, самостійну та науково-дослідницьку роботу магістрантів, індивідуальну консультативно-методичну роботу, участь у роботі тренінгової групи, участь у волонтерській діяльності/освітніх волонтерських проєктах, неформальну освіту магістрантів. Важливу роль у розвитку стресостійкості майбутніх менеджерів відіграє розроблений нами антистрес-тренінг. Запропонована комплексна програма формування професійної стресостійкості орієнтована на пошук, активізацію і підсилення ресурсів особистості майбутнього менеджера, що сприятиме його стійкості до стресових ситуацій в управлінській діяльності. Потребує обґрунтування, розроблення та експериментальної перевірки система формування професійної стресостійкості майбутніх менеджерів на етапі навчання у закладі вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Корольчук В.М. Психологія стресостійкості особистості: дис. … докт. психол. наук: 19.00.01; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2009. 511 с.
2. Дубчак Г.М. Психологія становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій: дис. … докт. психол. наук: 19.00.07; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2018. 368 с.
3. Дубчак Г.М. Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців : монографія. Київ: Талком, 2017. 321 с.
4. Цибуляк Н.Ю., Боднарчук А.Є. Структура професійної стресостійкості спеціального педагога. Теорія і практика сучасної психології. 2019. №6, Т.2. С.154–158.
5. Кудінова М.С. Порівняльний аналіз понять «стресостійкість» та «емоційна стійкість». Теорія і практика сучасної психології. 2016. №1. С.22–28.
6. Батченко Л.В., Гончар Л.О. Актуалізація стрес-менеджменту в процесі організаційних змін. Ефективна економіка. 2017. № 11. http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6436.
7. Василик Н.М. Впровадження та розвиток стрес-менеджменту в організації. Ефективна економіка. 2022. №2. http://doi.org/10.32702/2307-2105-2022.2.91.
8. Гончар М.Ф., Кузьмін О.Є. Стрес-менеджмент у системі управління підприємством. Бізнес Інформ. 2017. №5. С.233–239.
9. Смолинець І.Б., Гірняк К.М. Емоційні стреси менеджерів в управлінні: актуалізація та дослідження. Проблеми системного підходу в економіці. 2020. № 1 (175). С 52–57.
10. Самолюк Н.М., Самолюк Н.Н. Професійні стреси: причини та методи запобігання. Соціально-трудові відносини: теорія та практика. 2016. № 1. С.165–175.
11. Hobfoll S.E. Social Support: Will you be there when I need you? / In N.Vanzetti, S.Duck (Ed.). A lifetime of relationships. California: Brooks/Cole Publishing Co, 1996. P.12–22.
12. Мешко Г., Мешко О., Фіткайло М. Комплексна програма формування професійної стресостійкості майбутніх менеджерів у процесі магістерської підготовки. Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку: тези доповідей ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Лубни, 16-17 листопада 2023 р.). Полтава; Лубни; Миргород: Луганський національний університет ім. Т.Шевченка, 2023. С. 155–159.
13. Meshko H., Meshko O., Drobyk N., Mikheienko O. Psycho-pedagogical training as a mean of forming the occupational stress resistance of future teachers. Proceedings of the E3S Web of Conferences. 2020. Vol. 166. 10023. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610023.
14. Цибульська Т.Ф. Загальна та прикладна психологія. Як допомогти собі та іншим. Київ: Наукова думка, 2000. 190 с.

References

1. Korolchuk, V.M. (2009). *Psykholohiia stresostiikosti osobystosti* [Psychology of personality stress resistance]. Unpublished Doctoral dissertation. Kyiv, G.S.Kostiuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine. (in Ukrainian).
2. Dubchak, H.M. (2018). *Psykholohiia stanovlennia profesiinoi stresostiikosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii* [Psychology of professional stress resistance formation of future specialists of socionomic professions]. Unpublished Doctoral dissertation. G.S.Kostiuk Institute of Psychology of NAPSU. (in Ukrainian).
3. Dubchak, H.M. (2017). *Psykholohichni osnovy profesiinoi stresostiikosti maibutnikh fakhivtsiv* [Psychological foundations of professional stress resistance of future specialists]. Talkom. (in Ukrainian).
4. Tsybuliak, N.Yu., & Bodnarchuk, A.Ye. (2019). Struktura profesiinoi stresostiikosti spetsialnoho pedahoha [Structure of occupational stress resistance of a special teacher]. *Theory and practice of modern psychology, 6* (2), 154–157. (in Ukrainian).
5. Kudinova, M.S. (2016). Porivnialnyi analiz poniat «stresostiikist» ta «emotsiina stiikist» [Comparative analysis «stress tolerance» and «emotional stability» concepts]. *Theory and Practice of Modern Psychology, 1,* 22–28. (in Ukrainian).
6. Batchenko, L.V., & Honchar, L.O. (2017). Aktualizatsiia stres-menedzhmentu v protsesi orhanizatsiinykh zmin [Actuality of stress management in the process of organizational change]. *Efektyvna ekonomika, 11.* http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6436 (in Ukrainian).

7. Vasylyk, N.M. (2022). Vprovadzhennia ta rozvytok stres-menedzhmentu v orhanizatsii [Implementation and development of stress management in the organization]. *Efektyvna ekonomika, 2.* http://doi.org/10.32702/2307-2105-2022.2.91 (in Ukrainian).
8. Honchar. M.F., & Kuzmin, O.Ye. Stres-menedzhment u systemi upravlinnia pidpryiemstvom [The stress management in the enterprise management system]. *Biznes Inform, 5,* 233–239. (in Ukrainian).
9. Smolynets, I.B., & Hirniak, K.M. (2020). Emotsiini stresy menedzheriv v upravlinni: aktualizatsiia ta doslidzhennia [Emotional stress of managers in management: actualization and research]. *Problems of the systemic approach in economics, 1* (175), 52–57.
10. Samoliuk, N.M., & Samoliuk, N.N. (2016). Profesiini stresy: prychyny ta metody zapobihannia [Professional stress: causes and prevention methods]. *Social and labor relation: theory and practice, 1,* 164–175. (in Ukrainian).
11. Hobfoll, S.E. (1996). Social Support: Will you be there when I need you? In N.Vanzetti & S.Duck (Eds.), *A lifetime of relationships* (pp.12–22). Brooks/Cole Publishing Co.
12. Meshko, H.M., Meshko, O.I., & Fitkailo, M.I. (2023). Kompleksna prohrama formuvannia profesiinoi stresostiikosti maibutnikh menedzheriv u protsesi mahisterskoi pidhotovky [Comprehensive program of formation of professional stress resistance of future managers in the process of master's training]. In *Science and education in global and national dimensions: challenges, threats, development prospects – Proceedings of the II International scientific-practical conference* (pp. 155-159). Luhansk Taras Shevchenko National University. (in Ukrainian).
13. Meshko, H., Meshko, O., Drobyk, N., & Mikheienko, O. (2020). Psycho-pedagogical training as a mean of forming the occupational stress resistance of future teachers. *Proceedings of the E3S Web of Conferences, 166,* 10023. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610023.
14. Tsybulska, T.F. (2000). *Zahalna ta prykladna psykholohiia. Yak dopomohty sobi ta inshym* [General and applied psychology. How to help yourself and others]. Naukova dumka. (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції 31.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 04.04.2024 р.

Meshko Halyna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Pedagogy and Education Management
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Meshko Oleksandr
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Department of Psychology
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

FORMATION OF FUTURE MANAGERS' PROFESSIONAL STRESS RESISTANCE AS A CONDITION FOR THEIR COMPETITIVENESS

Abstract. The article is devoted to the issue of formation of professional stress resistance of managers in terms of their competitiveness. The state of research in scientific sources on the issue of managers' professional stress resistance is analyzed and the necessity of targeted influence to level up the future managers' professional stress resistance at the stage of master's training in a higher educational institution is substantiated. The study's purpose: to clarify the essence of professional stress resistance, to develop a comprehensive program for its formation in future managers, and determine the content, directions, and ways of its implementation at the stage of master's training. The results of a diagnostic study using the developed questionnaire and the SACS-strategy and coping behavior model (S. Hobfoll) are presented. A comprehensive program for the formation of future managers' professional stress resistance is created. Ways of its implementation at the stage of master's training in a higher educational institution are outlined. This program provides for the search and activation of stress resistance resources, the formation of constructive coping strategies in management activities, the development of assertiveness, and the harmonization of the personality of future managers. The ways of implementing a comprehensive program for the formation of professional stress resistance of future managers are identified: educational activities (lectures, practical classes, independent work), individual consultative and methodological work, participation in training groups, independent and research work, participation in volunteer activities/volunteer educational projects, non-formal education of master's students. The role of anti-stress training in increasing professional stress resistance is revealed.

Key words: professional stress. professional stress resistance, resources of stress resistance, comprehensive program for the formation of professional stress resistance, managers.

УДК 37/036
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Милян Жанна Іванівна
викладач
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
zhanna.milyan@uzhnu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0002-6182-898X

ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Анотація. У сучасних умовах глобалізації вивчення основних закономірностей, що впливають на формування й модернізацію змісту початкової освіти у Великій Британії, є актуальним і необхідним для розвитку системи вітчизняної національної освіти. Мета статті: виявити організаційно-управлінські умови формування змісту початкової освіти у Великій Британії. Методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення, конкретизація, порівняння, узагальнення. Початкова освіта у Великій Британії посідає чільне місце в системі освіти, вона є основою шкільного навчання. Зміст освіти, в тому числі й початкової) ґрунтується на поєднанні трьох ключових компонентів: формування системи керування на основі врахування освітніх результатів; стимулювання різноманітного співробітництва суб'єктів освіти; реалізація принципів свободи вибору. Освітня політика країни спрямована на розвиток і модернізацію змісту початкової освіти зі збереженням базових принципів, характерних для культури й історії країни. Організаційно-управлінські дії розглядаються в умовах сучасних тенденцій децентралізації й централізації керування в галузі шкільної освіти. Модель стратегічного розвитку, фінансування й керування загальною шкільною освітою є організаційною умовою формування змісту початкової шкільної освіти.

Ключові слова: початкова освіта, зміст освіти, організаційно-управлінські умови, стандартизація, альтернативна освіта, Велика Британія.

Вступ. Освіта є одним з найважливіших соціальних інститутів, що забезпечує наступність у розвитку людської культури, формування умов для соціальної й академічної мобільності молодого покоління. В умовах глобалізації українська загальноосвітня школа на початку XXI століття піддалося інтенсивним змінам, метою яких була її модернізації. До них відноситься вдосконалення змісту освіти з урахуванням світових тенденцій, поглиблення принципів її формування.

Сьогодні розвиток шкільної освіти, реформування й модернізація її змісту є актуальною проблемою у світовому співтоваристві. У доповіді ЮНЕСКО «Чому кожна дитина повинна навчитися» (What Every Child Should Learn) у 2013 р. проголошувалася значимість освіти, формування освітніх цілей і структурування змісту, необхідних в умовах процесу глобалізації. Поряд із цим на початку XXI століття посилюються тенденції інтернаціональної уніфікації національних освітніх стандартів, удосконалення технологій освіти й диверсифікованість освітніх моделей.

Дані процеси обумовлені об'єктивною значимістю змісту освіти як фундаменту особистості, що формується, й поширенням уявлень про систему освіти як «навчання впродовж життя» (life-long learning). Даний феномен заснований на концепціях Б.Блума (B. Bloom), У.Джемса (W. James), Дж.Дьюї (J.Dewey), Ч.С.Пірса (C.S.Peirce), які стверджували, що філософія разом з освітою сприяє створенню загальних методів вирішення проблем, що виникають перед людьми в різних життєвих ситуаціях, у плині життєвих подій. Це підтверджується державною освітньою політикою, у тому числі прийняттям законодавчих актів та інших документів, активними пошуками нових ресурсів розвитку системи освіти, розробкою реформ стратегічного характеру.

На рубежі XX-XXI століття корінні зміни в галузі економіки, науки й техніки, у соціальних відносинах і суспільній свідомості зумовили необхідність глибокої модернізації змісту загальної освіти. У зв'язку із цим більшість держав із врахуванням свого історичного й культурного досвіду стали прагнути до вивчення й освоєння позитивного досвіду провідних країн світу для розвитку інноваційного потенціалу системи освіти.

Початкова загальна освіта є основою шкільного навчання, впливає на духовно-моральний і особистісний розвиток молодших школярів, а також спрямована на формування особистості що навчається, розвиток її індивідуальних здатностей, позитивної мотивації й умінь у навчальній діяльності. З одного боку, початкова освіта є більш інваріантною стосовно національно-державних особливостей і більше «чутливою» до вікових і психологічних особливостей дітей, а, з іншого боку – більш, відкритою до численних, у тому числі досить радикальних глобалізаційних інновацій.

Процеси реформування початкової освіти у Великій Британії в зазначеному періоді проходили на неоліберальній платформі, тобто, ґрунтувалися на визнанні цінностей ринкової економіки й вільної торгівлі, поширення ринкових механізмів на соціальну сферу. Освіта розглядається як ресурс для виробництва людського капіталу.

Зміст освіти у Великій Британії ґрунтується на поєднанні трьох ключових компонентів: формування системи керування на основі врахування освітніх результатів; стимулювання різноманітного співробітництва суб'єктів освіти; реалізація принципів свободи вибору в галузі освіти. Освітня політика країни спрямована на розвиток і модернізацію змісту початкової освіти зі збереженням базових принципів, характерних для культури й історії кріїни [1].

У сучасних умовах глобалізації й розвитку глобальних ринків вивчення основних закономірностей, що впливають на формування й модернізацію змісту початкової освіти у Великій Британії, є актуальним і необхідним для розвитку системи вітчизняної національної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти системи освіти Великої Британії досліджуються вітчизняними вченими: А.Барбаріго (середня та спеціальна освіта в Англії); Т.Гаврильчук (сучасна система освіти у Великій Британії); І.Іванюк (система освіти Великої Британії); Л.Заблоцька (структура і зміст навчального процесу у початкових школах Великої Британії); В.Кицюк (система освіти Англії); О.Кравець (особливості різнорівневої освіти у Великій Британії); О.Локшина (стратегія модернізації освіти у Великій Британії); І.Попович (підготовка вчителя в системі освіти Великої Британії); К.Стеценко (вдосконалення системи освіти Великої Британії); С.Старовойт (особливості сучасної системи освіти Великої Британії). Аналіз публікацій українських науковців свідчить про те, що вчені більше зосереджують увагу на загальних питаннях освіти Великої Британії. На нашу думку, вартим уваги є більш глибоке дослідження організації навчального процесу в початковій школі, в тому числі питання формування змісту початкової освіти.

Питання початкової освіти, вдосконалення її змісту висвітлюються в працях багатьох британських учених: Д.Кауфмана (D.Kaufman) «Навчання для майбутнього» (Teaching for future); Р.Кінга (R.King) «Молодші школярі – перехід до основної освіти» (Young learners – transformation to secondary learning); М.Скрівена (M.Scriven) «Освіта для виживання» (Education for survival); Д.Фойе (D.Foye) «Портрет успішної міської початкової школи: Початкова школа від А до Я» (Portrait of a successful urban elementary primary school: the ABC elementary school); Дж.Чабба (J.Chubb), Т.Моу (T.Moe) «Свобода навчання» (Liberating learning).

Мета статті: виявити організаційно-управлінські умови формування змісту початкової освіти у Великій Британії. **Методи дослідження:** вивчення наукової літератури, аналіз, систематизація, конкретизація, порівняння, узагальнення інформації.

Виклад основного матеріалу. Як і в багатьох інших країнах, у Великій Британії організаційно-управлінські дії розглядаються в умовах сучасних тенденцій децентралізації й централізації керування в галузі шкільної освіти. Таким чином, модель стратегічного розвитку, фінансування й керування загальною шкільною освітою є організаційною умовою формування змісту початкової шкільної освіти. На відміну від американської децентралізації, британська централізована модель шкільної освіти – єдине державне управління загальною освітою на всій території країни. Дослідники (Д.Арчер (D.Archer), Д.Бланкет (D.Blanket), П.Блетчфорд (P.Blatchford), Б.Лойд (B.Llwyd), М.Міллер (M.Miller), А.Д.Пеллігрині (A.D.Pellegrini), В.Стабс (B.Stabs)) відносять Велику Британію до змішаної моделі стратегічного розвитку й керування шкільною освітою, тому що дана модель передбачає сукупні елементи децентралізації й централізації на одній географічній території держави. Відзначимо, що не всі частини Великої Британії орієнтуються на єдині освітні нормативи й стратегічні цілі, наприклад, Шотландія визначає індивідуальну політику розвитку шкільної освіти на основі власних законодавчих документів і нормативних освітніх стандартів.

З організаційно-управлінської точки зору зміст освіти визначається як система розподілу владних пріоритетів і повноважень між рівнями влади й суб'єктами освітнього процесу. Керування й організація контролю на території Великої Британії здійснюється різними рівнями влади, до яких відноситься:

1. Міністерство освіти Великої Британії (Ministry of Education) – основний управлінський орган, що визначає ряд законодавчих вимог у форматі звітів, доповідей і актів, якими керуються всі освітні установи при конструюванні навчальних планів і освітніх програм, що є основою змісту освіти.

2. Департамент освіти й науки Великої Британії (Department of Education and Science) організує і структурує зміст освіти у формі національної програми, яка має характер освітніх стандартів на території країни.

3. Королівська інспекція (Royal Inspection) реалізує контроль за освітньою діяльністю навчальних закладів, а також розподіляє державне фінансування з бюджету країни, спрямоване на його забезпечення.

4. Місцеві органи влади (Local Authorities) визначають необхідний перелік вимог до організації освітнього процесу, планування змісту освіти в школах, здійснюють контроль за успішністю учнів. Також місцеві органи визначають пріоритети, відзначені урядом держави, забезпечують підвищення освітніх стандартів шляхом визначення цільових показників або через конкуренцію.

Організаційно-управлінські умови формування змісту шкільної освіти необхідно розглядати в контексті загальної системи шкільної освіти. У зв'язку із цим, коротко проаналізуємо деякі особливості британської систем шкільної освіти (The system of schooling), моделей і органів їхнього керування й фінансування (Models of financing and management in schooling).

Загальноосвітня школа має конкретну організаційну структуру, що характеризує її властивості, які визначають значну варіацію її типів, видів, структурно-організаційних і управлінських моделей. Система шкільної освіти Великої Британії представляє собою трирівневу модель, яка реалізується в контексті початкової (включаючи молодшу школу), основної й середньої загальної освіти. Початкове навчання здійснюється з 5-річного віку. Модель початкової освіти містить два рівні: молодша й початкова школи, які структурно й змістовно включені в загальношкільну освітню модель і детермінують її обов'язкові складові. У початковій школі віковий поріг для переходу від початкового рівня навчання до основного й закінчення загального шкільного навчання становить 11 і 18 років відповідно. При цьому часовий період навчання в основній школі становить 5 років [2].

Освіта Великої Британії передбачає функціонування державного і приватного секторів. Частина учнів навчається в школах-пансіонах (boarding schools), де вони перебувають впродовж всього навчального року, а канікули проводять вдома. Слід підкреслити, що школам-пансіонам надана автономія з питань формування й модернізації змісту

освіти, при цьому уніфікацію даного змісту забезпечує регламентоване дотримання вимог Національної освітньої програми всіма школами країни. Приватні школи мають можливість навчати молодших школярів за індивідуальними програмами, максимально враховуючи їх індивідуально-психологічні властивості (темперамент, характер, здібності), особливості перебігу психічних процесів (відчуття, сприймання, мислення, мовлення, уява, увага, воля). Більше того, в залежності від індивідуальних біоритмів учнів (сови, жайворонки, аритміки), частина учнів навчається до обіду, інші – після обіду. Безперечно, в державних школах організувати навчання таким чином важко.

Навчальний рік у школах Великої Британії регламентований і затверджений Міністерством освіти. Всі навчальні заклади країни, які надають освітні послуги, повинні дотримувати певних вимог. Зокрема, навчальний рік продовжується в початковій школі 190 днів (38 тижнів) і передбачає 4 канікулярні періоди; навчання триває до обіду і після обіду (morning and afternoon sessions), між якими є перерва (midday break), причому ця перерва не регламентується освітніми державними стандартами, а кожний навчальний заклад встановлює цей час самостійно; академічний тиждень містить 20-30 годин, що дає можливість розподілити предметні дні, тижні, модулі протягом навчального року.

Національна освітня програма Великої Британії для початкової школи (National Curriculum of the UK. Primary School), передбачає початок навчання дітей в школі з п'ятирічного віку і включає 2 періоди: молодша школа (infant school – з 5 до 7 років) і початкова школа (primary school – з 7 до 11 років), що відповідає ключовим стадіям (Key Stage 1, 2) [3].

Слід відзначити, що в британських державних школах не занадто багато уваги приділяється індивідуалізації освіти. Водночас, згідно вимог британської освітньої програми, у молодшій школі відсутні традиційні уроки, протягом навчального часу школярі пізнають навколишній світ через ігрову діяльність, що носить контролюючий, навчальний, пізнавальний, розвиваючий, комунікативний, діагностичний і творчий характер і відповідає психологічним, віковим особливостям школярів молодшого шкільного віку [4; 5].

Велика Британія є країною, яка протягом декількох століть дотримується консервативності, національної, культурної й історичної уніфікації в сфері шкільної освіти [6]. Це одна з країн сучасного світу, яка, на думку багатьох учених, не визначається як потужний «модератор» педагогічних ідей та інновацій, вона займає спостережливу й оцінну позицію в апробації й асиміляції нових теоретичних ідей, практичних і технологічних удосконалень. Наприклад, початкові школи Великої Британії не передбачають варіанту проведення, планування й організації уроку разом з асистентом, студентом або помічником вчителя, як це прийнято в деяких країнах світу (винятком є проведення занять в інклюзивних класах).

Організація контролю за якістю знань молодших школярів базується на літерному позначенні їх успіхів від A+ до F, згідно англійського алфавіту. Таким чином, літера A+ – найвища оцінка; A – відмінно; B – дуже добре; C – добре; D – не зовсім успішно; E – погано; F – дуже погано. Зауважимо, що літера F вживається дуже рідко.

Крім державних і приватних шкіл, у Великій Британії досить поширеними є альтернативні школи (чартерні, магнітні, ваучерні та ін.), які суттєво відрізняються від інших традиційних закладів освіти. Альтернативні школи працюють за власними програмами, авторськими методиками, надають максимум свободи учням для розкриття їх здібностей, самовираження.

Школи надають всім членам освітнього процесу (учителям, адміністрації, учням, батькам) свободу у використанні власного досвіду й застосуванні його в освітніх цілях. Цикли навчальних дисциплін з варіативного компонента, а також організаційно-управлінські рішення приймаються членами шкільної ради, у яку входять представники освітнього процесу (учні різного віку, члени адміністрації, викладачі, батьки, представники влади шкільного округу). Відзначимо, що в альтернативних початкових школах виключається авторитаризм із боку навчальної організації, педагога, що перетворює освітній процес у гармонійне, організоване природне середовище, комфортне для молодших школярів. Структурно навчальний план конструюється разом з батьківським комітетом і педагогічним колективом, що враховує потреби, інтереси й особливості конкретного шкільного контингенту, географічних, територіальних і соціальних умов.

Висновки. Формування змісту початкової освіти Великої Британії залежить від багатьох чинників, в тому числі від базової організаційно-управлінської умови, що являє собою модель стратегічного розвитку, керування й фінансування загальною шкільною освітою. Велика Британія є країною з елементами централізації при формуванні змісту шкільної освіти, що визначає однакові вимоги й освітні стандарти на державному, регіональному й місцевому рівнях із широким спектром його варіації локально. Стандартизація є основою організаційно-управлінської моделі формування змісту початкової освіти, що має обов'язковий характер з варіативним структурним і змістовим компонентом, реалізований через Національну освітню програму (National Curriculum).

Список використаної літератури

1. Coe R. School improvement: reality and illusion. British Journal of Educational Studies. 2009. Vol.57. №4. P.363–379.
2. King R. Young learners – transformation to secondary learning. UK: Pearson, 2014. 156 p.
3. Morgan C., Stobbe J., Baron W., Miller J. Keys to the elementary classroom. 3d ed. USA: Corwin press, 2009. 206 p.
4. Wilson A., Creativity in Primary Education. 3rd ed. UK: SAGE Publication: 2015. 255 p.
5. McLachlan C., Fleer M., Edwards S. Early childhood curriculum. Planning, assessment and implementation. UK: Cambridge University Press, 2010. 243 p.
6. Hawkes N. Values education and the national curriculum in England / In T.Lovat, R.Toomey, N.Clement (Eds.), International research handbook on values education and student wellbeing. L.A: Springer, 2010. P.225–238.

References

1. Coe, R. (2009). School improvement: reality and illusion. *British Journal* of *Educational Studies, 57* (4), 363–379.

2. King, R. (2014). *Young learners – transformation to secondary learning*. Pearson.
3. Morgan, C., Stobbe, J., Baron, W., & Miller, J. (2009). *Keys to the elementary classroom*. Corwin press.
4. Wilson, A. (2015). *Creativity in Primary Education*. SAGE Publication.
5. McLachlan, C., Fleer, M., & Edwards, S. (2010). *Early childhood curriculum. Planning, assessment and implementation*. Cambridge University Press.
6. Hawkes, N. (2010). Values education and the national curriculum in England. In T.Lovat, R.Toomey, N.Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp.225–238). Springer.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 02.04.2024 р.

Mylian Zhanna
Lecturer
Department of General Pedagogic and Pedagogic of Higher School
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT CONDITIONS OF FORMATION OF PRIMARY EDUCATION CONTENT IN GREAT BRITAIN

Abstract. The study is dedicated to identifying the peculiarities of the formation of the content of primary education in Great Britain. In the modern conditions of globalization the study of the main laws affecting the formation and modernization of primary education content in Great Britain is relevant and necessary for the domestic national education system development. The research aim: to reveal the organizational and managerial conditions for the formation of primary education content in Great Britain. Methods of research: analysis, synthesis, generalization, specification, and comparison. Primary education in Great Britain occupies a prominent place in the education system, it is the basis of schooling. The content of education, primary including, is based on a combination of three key components: the formation of a management system based on educational results; stimulation of diverse cooperation of education subjects; implementation of freedom of choice principles. The country's educational policy is aimed at developing and modernizing the content of primary education while preserving the country culture and history. In Great Britain, organizational and management actions are considered in terms of modern trends of management decentralization and centralization in the field of school education. The model of strategic development, financing, and management of general school education is an organizational condition for the formation of the primary school education content. The British centralized model of school education is a single-state management of general education throughout the country. Standardization is the basis of the organizational and management model of the formation of the content of primary education, which is mandatory with a variable structural and content component, implemented through the National Curriculum. Formation of primary education content in Great Britain depends on many factors, including the basic organizational and management conditions, which is a model of strategic development, management, and financing of general school education.

Key words: primary education, the content of education, organizational and management conditions, standardization, alternative education, Great Britain.

УДК 378.4.091.12:36-051:005.336.2
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Молдованов Артур Вікторович
аспірант кафедри соціальної роботи
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
ДЗ «Луганський національний університет імені тараса Шевченка»
м.Лубни, Україна
tenderlife007@gmail.com
http//orcid.org/0000-0002-4629-9576

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Анотація. Актуальність статті об'єктивно детермінована викликами сьогодення, пов'язаними з повномасштабною війною, що розширила діапазон функціоналу соціальних працівників й зумовила підвищення вимог до якості їх професійної підготовки в університеті у напрямі формування фасилітаційної компетентності. Мета статті: висвітлення сутності та структури фасилітаційної компетентності соціального працівника. Методи дослідження: дефініційний аналіз ґрунтовних понять дослідження, аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукових джерел. Висвітлено феномен фасилітації у межах реалізації компетентнісного підходу. Обґрунтовано і визначено феномен фасилітаційної компетентності майбутнього соціального працівника як інтегрований професійно-особистісний конструкт, що синтезує фасилітаційну спрямованість, сукупність фасилітаційних знань та умінь, особистісних якостей, які забезпечують ефективну реалізацію професійних функцій соціального працівника, пов'язаних з його фасилітаційною діяльністю. З'ясовано структуру фасилітаційної компетентності соціального працівника, що містить мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-гносеологічний, праксіологічний компоненти.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, фасилітаційна компетентність, структура фасилітаційної компетентності соціального працівника.

Вступ. Виклики сьогодення, пов'язані з повномасштабною війною, об'єктивно зумовлюють зміни акцентів в діяльності соціальних працівників у напрямі надання соціальних послуг найбільш вразливим, малозахищеним та незахищеним категоріями населення. Такими є біженці, пенсіонери, діти, люди, які втратили своїх рідних, домівку, зазнали жорстокого поводження і насильства, сім'ї загиблих військовослужбовців. Війна розширила поле функціоналу соціальних працівників и стала справжнім випробовуванням для них, що зумовлює підвищення вимог до якості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в університеті. При цьому суттєвим напрямом освіти є формування їх фасилітаційної компетентності, що у вимірі людиноцентрованості й гуманізму сучасного суспільства є однією з базових професійно-особистісних якостей соціального працівника, яка забезпечує реалізацію його супровідної, підтримувальної, допоміжної, партнерської функції професійної діяльності. Зазначені об'єктивні обставини загострюють актуальність проблеми визначення сутності й структури фасилітаційної компетентності соціального працівника як цільового орієнтиру його професійної підготовки в сучасному університеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема фасилітації досить варіативно представлена в науковій літературі, а саме: впровадження в освіту позицій фасилітативного підходу (О.Ващенко, С.Хілько); дослідження принципів фасилітації (І.Авдєєва, О.Галіціан). Психологічний контекст фасилітації в працях висвітлено С.Гарківця, О.Кондрашихіної. Фасилітацію у педагогічному вимірі презентують в своїх студіях З.Адамська, С.Березка, О.Галіціан, О.Гура, О.Левченко, І.Прокопенко. Низка досліджень присвячена більш вузьким аспектам фасилітації, зокрема: фасилітація як метод формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладі вищої освіти (В.Курило, О.Караман); фасилітація як рольова позиція (Н.Волкова, А.Степанова); фасилітативний вплив учителя (А.Гельбак); фасилятивність як властивість особистості (М.Казанжи); фасилітативна позиція (О.Фісун); фасилітативні вміння (Г.Трухан); фасилітаційне спілкування (С.Коломійченко); фасилітативний стиль педагогічної взаємодії (О.Левченко); фасилітативне середовище (О.Микитюк); фасилітативна підтримка (В.Нестеренко); фасилітація як інноваційна технологія (О.Просіна); фасилітація як вітагенна педагогічна технологія (З.Курлянд, О.Фокша, Ю.Поповський). Особливий науковий інтерес викликають роботи щодо: дослідження фасилітативної компетентності учителів гуманітарних спеціальностей (О.Фокша); висвітлення фасилітативної компетентності сучасного менеджера освіти (Т.Сорочан); обґрунтування сутності та структури фасилітаційної компетентності майбутнього педагога (В.Желанова); аналізу фасилітаційної компетентності педагога у навчанні іноземних студентів (Л.Грень, А.Черкашин, С.Карлюк); розвитку здатності до фасилітативної взаємодії у майбутніх соціальних педагогів (С.Борисюк); педагогічних умов фасилітативної діяльності соціального педагога (І.Литвин); підготовки майбутніх соціальних працівників до фасилітаційної взаємодії з людьми різного віку і соціального статусу (В.Стрельніков). Проте при такому широкому діапазоні фасилітативної проблематики, питання сутності та структури фасилітаційної компетентності соціального працівника розглянуто лише аспектно.

Мета статті: висвітлення сутності та структури фасилітаційної компетентності соціального працівника. **Методи дослідження:** дефініційний аналіз ґрунтовних понять дослідження, аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукових джерел з різних аспектів компетентнісної та фасилітативної проблематики.

Виклад основного матеріалу. Логіка розгляду

сутності базового поняття дослідження ґрунтується на розгляді його семантичних складників, якими є «фасилітація», «компетентність», «соціальний працівник».

Як відомо, поняття «фасилітація» увів до науково-педагогічного обігу американський гуманістичний психолог К. Роджерс. Він вважав базовими установками вчителя-фасилітатора «істинність» та «відкритість»; «прийняття» і «довіру»; «емпатичне розуміння» [1]. Відомий психотерапевт асоціював фасилітацію з прийняттям власних думок і переживань, бажанням й здатністю чесно, щиро й відкрито транслювати їх своїм вихованцям; з особистісною впевненістю та вірою педагога в можливості та здібності учнів; із баченням вчителем внутрішнього світу та поведінки кожного учня «його очима», тобто з його внутрішньої сторони.

У попередніх студіях нами було здійснено дефініційний аналіз феномену «фасилітація», що уможливив вважати більш доцільними тлумачення фасилітації як взаємовпливу людей, зумовленого соціальними контактами, що підвищує їхню активність, сприяє активізації психічних процесів, поліпшенню самопочуття; специфічний вид спілкування, який передбачає полегшення взаємодії учасників освітнього процесу; спосіб допомоги групі в пошуку шляхів виявлення й розв'язання проблем [2, с. 14]; як процесу взаємодії, спілкування між суб'єктами освітнього процесу на засадах людиноцентризму, міжсуб'єктності, толерантності й емпатії, що сприяє особистісному саморозвитку та їх конструктивній інтеракції [3, с. 88].

Суттєвим результатом зазначеного дефініційного аналізу стало виокремлення атрибутивних ознак і особливостей феномену «фасилітація», а саме:

– центрованість на розвиток особистості;

– «істинність», «відкритість», «щирість», «конгруентність» «прийняття» й «довіра», «емпатійне розуміння» (за К. Роджерсом) у ставленнях;

– природня допомога групі чи окремій людині;

– взаємовплив, спрямований активізацію психічних процесів, поліпшення самопочуття;

– стимулювання незалежності людини, її свободи вибору;

– орієнтація на створення гуманістичних, діалогічних відносин на засаді гуманізму, толерантності й міжсуб'єктності;

– розвинутість фасилітаційних вмінь;

– забезпечення ефективності організації групової діяльності;

– недирективний стиль управління, що базується на самоорганізації керованої системи;

– орієнтація освітнього процесу на формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладі освіти [4].

Відтак, маємо констатувати багатоаспектність й багаторівневість феномену фасилітації, що дає підстави розглядати його як суттєвий вектор сучасної вищої освіти, який відбиває її людиноцентрований вимір; як глобальну цінність; гуманістичний стиль спілкування, взаємодії, стосунків, що ґрунтується на щирості, довірі, емпатії; як ресурс формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладах вищої освіти; професійно-особистісте утворення.

Варто відзначити, що окреслені аспекти фасилітації акумулюються в фасилітаційній компетентності. Тобто поняття фасилітації ми розглядаємо у контексті концептуальних позицій компетентнісного підходу, що, на думку В. Желанової, пов'язаний з перенесенням акцентів з процесу освіти на його результат, який полягає у формуванні комплексу компетентностей, у переорієнтації вищої освіти з репродуктивної до проблемно-інноваційної; у зсуві з безпосереднього формування знань й вмінь на створення певного середовища для оволодіння комплексом компетентностей. При цьому базовим поняттям компетентнісного підходу є категорія «компетентність», як характеристика, що інтегрує провідні професійно-особистісні якості, а також готовність реалізувати їх у ситуаціях професійної діяльності [5].

Фасилітаційна компетентність, на думку О. Фокши, є «інтегративним динамічним комплексом індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних якостей педагога, який характеризуються здатністю вибудовувати фасилітаційну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу з урахуванням розвивального потенціалу гуманітарних дисциплін» [2, с.8].

Існує наукова думка [6, с.88], щодо трактування фасилітативної компетентності як інтегративного, динамічного комплексу індивідуально-особистісних (специфічні властивості особистості (емпатійність, комунікативність, відкритість, креативність), прагнення реалізувати свій внутрішній творчий та інтелектуальний потенціал у взаємодії із суб'єктами освітнього простору; увиразнена фасилітаційна позиція як світоглядна орієнтація) і професійно-діяльнісних (уміння розробляти адекватні моделі комунікативної взаємодії у професійному контексті, вільне послуговування механізмами педагогічної підтримки та супроводу особистісного зростання студента, здатність розробляти оптимальні індивідуальні траєкторії професійного зростання майбутніх фахівців з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей) характеристик особистості.

Суб'єктом фасилітації в дослідженні [7] є соціальний працівник, який суголосно переліку загальних компетентностей, що подається в Професійному стандарті «Соціальний працівник», має бути здатним виконувати професійну діяльність згідно з вимогами соціальної роботи, забезпечувати конфіденційність особистості про отримувачів соціальних послуг, працювати в команді, налагоджувати соціальну взаємодію, співробітництво, управляти різнобічною комунікацією, попереджати й розв'язувати конфлікти.

Відтак аналіз семантичних складників феномену «фасилітаційна компетентність соціального працівника» дає можливість визначити її як інтегрований професійно-особистісний конструкт, що синтезує фасилітаційну спрямованість, сукупність фасилітаційних знань та умінь, особистісних якостей, що забезпечують ефективну реалізацію професійних функцій соціального працівника, пов'язаних з його фасилітаційною діяльністю.

Базуючись на поданій дефініції, логічно визначити структуру фасилітаційної компетентності соціального працівника. Існують певні наукові позиції щодо визначення компонентів структури фасилітаційної компетентності.

Так, на думку К. Шевченко, фасилітативна компетентність має складну структуру і містить мотиваційну, когнітивну, операційно-діяльнісну і рефлексивну компетентності [8]. У іншій студії авторка подає більш детальну структуру фасилітативної компетентності педагога, що синтезує комунікативні та організаційні здібності, емпатію, здатність до самокерівництва,

прагнення до особистісного розвитку, автономінсть, впевненість у собі, тенденції до співпраці, самоефективність, осмисленість життя і психологічне благополуччя, фрустраційна толерантність, а також здатність до комунікативного контролю як компоненту комунікативної компетентності [9, с. 93].

Відомий підхід О. Фокши, яка виокремлює гносеологічний (комплекс знань про механізм реалізації педагогічної фасилітації, способи реалізації фасилітаційної взаємодії), праксеологічний (сукупність умінь учителя реалізовувати фасилітаційну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу), аксіологічний (ціннісне ставлення майбутнього педагога до педагогічної фасилітації й фасилітаційної взаємодії) компоненти фасилітаційної компетентності [2, с. 197].

В. Желанова в структурі фасилітаційної компетентності виокремлює мотиваційно-аксіологічний (фасилітаційна позиція, що синтезує професійні мотиви й потреби, установки на взаємодію, співпрацю й спілкування на засадах партнерства зі здобувачами освіти, ціннісне ставлення до них на засадах відкритості, доброзичливості, толерантності, тактовності, емпатійності); когнітивний (система знань як теоретична база фасилітаційної компетентності і є системою понять й уявлень, про сутність й механізми фасилітації, вікові й індивідуальні особливості здобувачів освіти, про принципи й методи організації фасилітаційного спілкування й взаємодії) та праксіологічний компоненти (система умінь, серед яких виокремлюються перцептивні, як уміння адекватно сприймати й розуміти партнерів по спілкуванню; проектувально-конструктивні, як уміння організувати командну роботу, уміння надавати педагогічну підтримку й допомогу; комунікативні вміння як вміння організувати партнерські стосунки із суб'єктами освіти, встановлювати з ними зворотній зв'язок; рефлексивно-аналітичні вміннями як уміння щодо самопізнанням і розумінням іншого, самоінтерпретації та інтерпретацією іншого, уміння бачити себе «очима партнера» [3, с. 89].

Відтак зазначені підходи до структури фасилітаційної компетентності дають підстави констатувати, що вона представлена спонукальними (ціннісно-мотиваційна сфера особистості) та виконавчими (когнітивна та праксіологічна сфера) складниками фасилітаційної компетентності, а також є сукупністю фасилітаційної позиції, фасилітаційної взаємодії, фасилітаційного спілкування.

Окреслені наукові позиції, а також урахування специфіки професійної діяльності соціального працівника уможливлюють виокремлення в структурі фасилітаційної компетентності соціального працівника наступних компонентів.

Мотиваційно-ціннісний, що базується на фасилітаційній спрямованості, яка інтегрує ціннісне ставлення до фасилітаційної діяльності, фасилітаційну позицію як синтез мотивів й потреб, установок на соціальну взаємодію, співпрацю й спілкування на засадах партнерства.

Когнітивно-гносеологічний, як сукупність знань, понять і уявлень щодо сутності, форм, методів й прийомів фасилітації у процесі надання соціальних послуг різним прошаркам населення, зокрема найбільш вразливим, малозахищеним та незахищеним категоріям.

Праксіологічний, як сукупність умінь, необхідних для здійснення фасилітаційної діяльності соціального працівника, а саме: інтерактивних (працювати в команді, налагоджувати соціальну взаємодію, співробітництво, надавати підтримку й допомогу); комунікативних (уміння реалізовувати вербальні і невербальні засоби комунікації, попереджати й розв'язувати конфлікти); перцептивних (уміння адекватно сприймати й розуміти партнерів, стимулювати зворотній зв'язок з ними); рефлексивно-аналітичних (уміння здійснювати самопізнання й самоінтерпретацію, пізнання й інтепретацію інших, вміння подивитись на себе «очима іншого»; емпатійних (здатність співчувати, співпереживати, розуміти проблем іншого) умінь.

Висновки. На підставі аналізу семантичних складників феномену «фасилітаційна компетентність соціального працівника», визначаємо її як інтегрований професійно-особистісний конструкт, що синтезує фасилітаційну спрямованість, сукупність фасилітаційних знань та умінь, особистісних якостей, що забезпечують ефективну реалізацію професійних функцій соціального працівника, пов'язаних з його фасилітаційною діяльністю. Структура фасилітаційної компетентності соціального працівника містить мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-гносеологічний, праксіологічний компоненти. Мотиваційно-аксіологічний компонент базується на фасилітаційній спрямованості, яка інтегрує ціннісне ставлення до фасилітаційної діяльності, фасилітаційну позицію як синтез мотивів й потреб, установок на соціальну взаємодію, співпрацю й спілкування на засадах партнерства; когнітивно-гносеологічний компонент містить сукупність знань, понять і уявлень щодо сутності, форм, методів й прийомів фасилітації у процесі надання соціальних послуг різним прошаркам населення; праксіологічний компонент є системою умінь, необхідних для здійснення фасилітаційної діяльності соціального працівника, а саме: інтерактивних, комунікативних, перцептивних рефлексивно-аналітичних, емпатійних умінь. Подальшого вивчення потребує аспект розробки критеріального апарату дослідження фасилітаційної компетентності соціального працівника.

Список використаної літератури

1. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus – Toronto – London – Sydney: Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. 312 p.
2. Фокша О.М. Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2019. 239 с.
3. Желанова В.В. Фасилітаційна компетентність майбутнього педагога: сутність та структура. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип.31. Том 1. С.87–91.
4. Молдованов А. Дефініційний аналіз феномену «фасилітація». Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2023. №1 (355). С.180–186.
5. Желанова В.В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія. Луганськ: ЛНУ ім.Т.Шевченка, 2013. 505 с.
6. Галіцан О.А., Койчева Т.І., Курлянд З.Н. Фасилітаційна компетентність викладача вищої школи як суб'єкта педагогічної діяльності. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. 2019. №4 (129). С.84–89.

7. Професійний стандарт «Соціальний працівник (допоміжний персонал)»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства, 18.06.2020 р., № 1149. URL: file:///C:/Users/home/Downloads/1149%20(1).pdf.
8. Шевченко К.О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип.2.13. С.258–263.
9. Шевченко К.О. Рівень розвитку компонентів фасилітативної компетентності педагогів сільіьких та міських шкіл. Вісник НТУУ КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2015. № 3. С.92–103.

References

1. Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Ch.E.Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company.
2. Foksha, O.M. (2019). *Pedahohichni umovy formuvannia fasylitatsiinoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv humanitarnykh spetsialnostei u profesiinii pidhotovtsi* [Pedagogical Conditions of Formation of Future Humanities Teachers' Facilitation Competence in Professional Training]. Unpublished Candidate dissertation. Odesa. (in Ukrainian)
3. Zhelanova, V.V. (2021). Fasylitatsiina kompetentnist maibutnoho pedahoha: sutnist ta struktura [Facilitation competence of the future teacher: essence and structure]. *Innovative pedagogy*, *31*, 87–91. (in Ukrainian).
4. Moldovanov, A. (2023). Definitsiinyi analiz fenomenu «fasylitatsiia» [Definitional analysis of the phenomenon of "facilitation"]. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences,* 1 (355), 180-186. Retrieved from http://hdl.handle.net/123456789/9777 (in Ukrainian)
5. Zhelanova, V.V. (2013). *Kontekstne navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia ta tekhnolohiia* [Contextual training of future primary school teachers: theory and technology]. Luhansk Taras Shevchenko National University. (in Ukrainian).
6. Halitsan, O.A., Koicheva, T.I., & Kurliand, Z.N. (2019). Fasylitatsiina kompetentnist vykladacha vyshchoi shkoly yak sub'iekta pedahohichnoi diialnosti [Facilitation Competence of Higher Education Teacher as a Subject of Pedagogical Activity]. *Scientific Bulletin of K.D.Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University*, *4* (129), 84–89. (in Ukrainian).
7. Profesiinyi standart «Sotsialnyi pratsivnyk (dopomizhnyi personal)»: Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 18.06.2020 roku №1149 [Professional standard «Social worker (support staff)». Order of Ministry for Economy, Trade and Agriculture Development, 18.06.2020, No1149]. URL: file:///C:/Users/home/Downloads/1149%20(1).pdf. (in Ukrainain)
8. Shevchenko, K.O. (2014). Pedahohichna fasylitatsiia u konteksti profesiinoi kompetentnosti vchytelia [Pedagogical facilitation in the context of teacher's professional competence]. *Scientific Bulletin of V.O.Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Series: Psychological sciences, 2* (13), 258–263. (in Ukrainian).
9. Shevchenko, K.O. (2015). Riven rozvytku komponentiv fasylitatyvnoi kompetentnosti pedahohiv silikykh ta miskykh shkil [The level of development of components of facilitative competence of teachers of rural and urban schools]. B*ulletin of KPI. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 3, 92–103. (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції 01.04.2024 р.
Стаття прийнята до друку 05.04.2024 р.

Moldovanov Artur
PhD Student of the Department of Social Work
Educational and Scientific Institute of Pedagogy and Psychology
Luhansk Taras Shevchenko National University, Lubny, Ukraine

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE FACILITATION COMPETENCE OF A SOCIAL WORKER

Abstract. The relevance of the presented article is objectively determined by today's challenges associated with a full-scale war, which expanded the range of functionality of social workers and led to an increase in the requirements for the quality of their professional training at the university in the direction of the formation of facilitation competence. The article's aim: is to highlight the essence and structure of a social worker's facilitation competence. In the course of the study, the following methods of scientific and pedagogical research were used, such as: definitional analysis of fundamental research concepts, analysis, synthesis, comparison, systematization, and generalization of scientific sources from various aspects of competence and facilitation issues. The article highlights the phenomenon of facilitation within the implementation of the competence approach. The phenomenon of facilitation competence of future social workers as an integrated professional and personal construct is substantiated and defined, which synthesizes the facilitation orientation, the set of facilitation knowledge and skills, and personal qualities that ensure the effective implementation of the social worker's professional functions related to his facilitation activities. Outlined scientific positions, as well as taking into account the specifics of the social worker's professional activity, make it possible to distinguish the components in the structure of the social worker's facilitation competence. The structure of the facilitation competence of a social worker, which contains motivational-axiological, cognitive-epistemological, praxeological, and reflective-analytical components, is clarified. The aspect of developing a criterion apparatus for researching the facilitation competence of a social worker requires further research.

Key words: competence approach, competence, facilitation competence, the structure of facilitation competence of a social worker.

УДК 37.016:004.75:004.9
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Мосіюк Олександр Олександрович
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра комп'ютерних наук та інформаційних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна
mosxandrwork@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-3530-1359

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СТАНДАРТУ xAPI ДЛЯ ПРОЕКТУВАНН ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНИХ РЕСУРСІВ НА БАЗІ МІКРОСЕРВІСНОЇ АРХІТЕКТУРИ

Анотація. Педагогічно виважене впровадження електронних навчальних ресурсів є важливим напрямом наукових пошуків педагогів і науковців. У епоху глобальної цифровізації та поширення систем штучного інтелекту традиційні підходи до створення відповідних педагогічних програмних продуктів вже не задовольняють вимогам сьогодення, а у перспективі мають бути докорінно переглянутими. Серед важливих тенденцій у сфері проектування та розробки освітніх застосунків спостерігається тренд на створення відповідного програмного забезпечення (далі ПЗ) з використанням концепцій мікросервісної архітектури. Цьому також посприяло затвердження IEEE стандарту xAPI, який дозволяє обмінюватися інформацією про навчальну діяльність здобувача, яку він здійснює не тільки у межах однієї чітко визначеної LMS, а й у різних симуляторах, мобільних застосунках, при проходженні тестових завдань тощо. Зважаючи на актуальність, метою цієї роботи було проаналізувати можливості використання стандарту xAPI для проектування електронних навчальних ресурсів на базі мікросервісної архітектури. У статті було наведено і описано приклад моделі такого ресурсу, в основу якого було закладено концепції мікросервісної архітектури та стандарт xAPI як базового набору правил для передачі даних про навчальну активність людей, що здобувають знання у межах запропонованого освітнього ПЗ. Подано опис та призначення ключових елементів запропонованої моделі.

Ключові слова: електронний навчальний ресурс, мікросервісна архітектура, xAPI, SCORM, LRS.

Вступ. Сучасний період історії людства відзначається радикальними змінами у всіх його аспектах існування. Технологічний розвиток за останні два десятиліття набув небачених масштабів. Особливо варто виділити інформаційний сектор. За останні двадцять років стало можливим використання алгоритмів машинного навчання для розпізнавання графічних образів, повсякденним є застосування генеративних моделей штучного інтелекту, значного поширення набули застосунки на базі мікросервісної архітектури, електронна комерція вже багато років є звичним явищем сьогодення.

Видозмінилась і освіта за цей час. Особливо радикальні зміні формату навчального процесу відбулися в часи пандемії вірусу COVID-19. Для українських педагогів також важливим викликом стало забезпечення освітніх потреб молодшого покоління в умовах триваючої жорстокої військової російської агресії, однією з цілей якої є нищення української національної освіти. У таких умовах радикальний перехід до використання цифрових технологій був здійснений майже миттєво, що не могло не позначитися на якості. Використання програмних застосунків, що забезпечують відеозв'язок з аудиторією, соціальних мереж та месенджерів як важливого каналу спілкування з учнями й студентами і передачі їм електронних навчальних матеріалів, залучення курсів неформальної освіти стало буденністю у цих обставинах для освітян.

Революційні зміни вказали і на ряд проблемних ситуацій, які виникли при такій миттєвій зміні парадигми. Зокрема, варто вказати на проблему, пов'язану з оцінкою і верифікацією досвіду, набутого учнями чи студентами (та й загалом людьми, які здобувають освіту або ж удосконалюють свої навички) за допомогою різних платформ онлайн навчання, а також з використанням традиційних форм навчальної діяльності, спеціалізованих симуляторів, освітніх мобільних застосунків тощо. Найдієвішим шляхом вирішення цієї проблеми є створення єдиних стандартів для обміну даними про досягнення того, хто навчається.

Звичайно питання, пов'язані з унормуванням електронних засобів не є новим. Так одним з найвідоміших стандартів, який дозволяє безпечно переносити матеріали навчальних курсів між різними LMS (скорочено від Learning Management System) є SCORM. Він містить специфікації, що забезпечують єдиність вимог до організації навчального контенту. Проте у ньому є ряд недоліків. Зокрема проблемним є створення курсу з використанням як різних форм організації навчального процесу так і застосуванням освітніх симуляторів та застосунків, які кардинально відрізняються від класичних LMS.

Одним з можливих рішень цієї проблеми є використання стандарту xAPI або Experience Application Programming Interface [4]. Відповідно до його вимог інформацію про навчальні досягнення і досвід використання освітніх застосунків того, хто навчається, можна зберігати та передавати між програмами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика впровадження нового стандарту активно обговорюється у провідних наукових установах світу, оскільки він може, у перспективі, вирішити ряд питань, пов'язаних з якісною цифровізацією освіти. В Україні питання, які стосуються особливостей використання технологічної документації у сфері розробки електронних навчальних ресурсів, також дискутуються. Зокрема Солдатенко В. О. у своїй статті розглядає основні стандарти розробки навчальних матеріалів [1]. Докладний опис таких стандартів подано у роботі Щербини О. А. [2], а також він аналізує і сам стандарт xAPI [3].

Світова наукова спільнота, обговорюючи питання, пов'язані з створенням електронних засобів навчання, розглядає їх у контексті вирішення різних практичних аспектів забезпечення якості освіти й рівності доступу

до неї в умовах впровадження цифрових рішень. Так колектив авторів з Німеччини вивчає можливості використання xAPI для збору та опрацювання навчальної аналітики [6]. Цзюнь Сяо (Jun Xiao) та його колеги розглядають цей стандарт у контексті оцінки можливостей ідентифікації студентів, які здобувають знання онлайн, для надання їм адресної підтримки у навчанні [10]. Ряд авторів досліджують проектування LXP (Learning Experience Platform) для впровадження методології дизайн-мислення [8]. Міллер Б., Резерфорд Т., Пак А., Джонсон А. присвятили роботу деталізованому порівнянню стандартів SCORM і xAPI й загальному опису їх значення для перспективних розробок електронних навчальних ресурсів [7].

Узагальнюючи думки науковців зауважимо на ряді важливих моментів. Фахівці все більше вивчають та оцінюють можливості створення освітнього програмного забезпечення з урахуванням реалій розвитку сучасних цифрових технологій. Ключовий фокус зміщується від акцентування на класичних LMS до комплексної оцінки як знань студентів так і його практичних умінь та навичок, отриманих у процесі виконання завдань у різних освітніх програмних застосунках, створених у межах концепції мікросервісної архітектури зокрема.

Мета статті: аналіз можливостей використання стандарту xAPI для проектування електронних навчальних ресурсів на базі мікросервісної архітектури.

Методи дослідження: агальнонаукові та теоретичні. Зокрема аналізувалася, систематизувалася та класифікувалася інформація, пов'язана з особливостями використання різних стандартів при створенні електронних навчальних ресурсів. Також використовувалося моделювання, як важливий метод побудови моделі освітнього ПЗ на основі концепції мікросервісної архітектури.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до аналізу можливостей сучасних технологій і оцінки перспектив їх використання у створенні навчального програмного забезпечення, окреслимо значення ряду важливих термінів.

Отже xAPI або ж Experience API є затвердженим IEEE стандартом для навчальних технологій, що робить можливим збір та накопичення даних про отриманий досвід, який отримала людина, що навчається, у процесі здобуття офлайн чи онлайн освіти або підвищення кваліфікації [9]. Відповідно до такої концепції здобувачі отримують необхідні їм компетенції завдяки різним очним формам організації навчального процесу, проходячи традиційні онлайн курси, відповідаючи на питання тестових завдань, виконуючи практичні чи лабораторні роботи очно або за допомогою спеціалізованих симуляторів з використанням інструментів віртуальної чи доповненої реальності тощо. При цьому всі дані опрацьовуються і мають можливість бути переданим іншим застосункам. Також вводиться додаткова проміжна система LRS (Learning Record Store), яка дозволяє зберігати всі активності користувача, пов'язані з освітньою діяльністю.

Мікросервісна архітектура – це один з способів проектування програмного забезпечення, що подається як набір незалежних сервісів [5]. Кожен з них має власну логіку взаємодії для вирішення вузькоспеціалізованих задач. При цьому оновлення, тестування ефективності роботи, розгортання та масштабування не вимагатиме повної переробки всього застосунку, побудованого у відповідності до такої концепції.

Якщо порівняти ці два твердження, які описують терміни з дещо різних сфер, то варто відмітити, що вони мають багато спільного. Більше того, xAPI є стандартом, який дозволяє привнести нові технологічні концепції у процес розробки електронних навчальних ресурсів, та й загалом видозмінити погляди на організацію освітньої діяльності з використанням цифрових технологій.

Спираючись на детальний аналіз функціонування освітніх ресурсів з використанням xAPI, який поданий у працях О.А.Щербини [2, 3], та визначення, представлені вище по тексту, спробуємо спрогнозувати як може виглядати потенційних електронний навчальний ресурс, побудований з урахуванням концептів мікросервісної архітектури і стандарту xAPI для обміну даними між мікросервісами (або більш узагальнено – сервісами).

Уточнимо, власне, сам предмет моделювання. Припустимо необхідно створити програмне забезпечення для організації навчального процесу з *предмету А*, яке має забезпечити об'єктивну оцінку досягнень здобувача, а отже верифікувати його компетенції у певній області знань. Зауважимо, що формування у людини, яка вчиться, комплексу знань, умінь та навичок передбачає, що вона взаємодіє з викладачами (відвідує лекційні, семінарські, практичні чи лабораторні заняття), опрацьовує матеріали самостійно за допомогою, наприклад, електронних посібників (доступних у спеціалізованих бібліотеках), переглядає відеоматеріали з вибраної теми, виконує індивідуальні завдання, проходить тестування тощо. Кількість форм навчальної діяльності може варіюватися і вибиратися у відповідності до вимог освітнього процесу.

Тепер поглянемо на кожну з перелічених форм роботи як на окремий мікросервіс. Тобто маємо сервіс або ж застосунок з обліку успішності та відвідування занять, окремі мікросервіси для перегляду текстових матеріалів, програми, розраховані на перегляд відеоконтенту, цифрові інструменти для проходження тестів та інше. Кожен з програмних продуктів має свою власну відокремлену базу даних й бізнес логіку. Єдиним спільним є стандарт обміну інформацією – xAPI. Застосунки мають змогу обмінюватися даними як між собою так із LRS як спеціально визначеним сервісом для зберігання всієї інформації про навчальний процес певного користувача в освітньої системи і його активність. Доступ до результатів навчальної діяльності має бути реалізований через систему мікросервісів-клієнтів – власне програм-клієнтів викладача та студента.

Звичайно, ця структура вже може вважатися достатньо повною, але необхідно врахувати і такий проблемний момент як зручність опрацювання великих масивів даних. Це пов'язано з тим, що LRS містить майже всю інформацію про активність того, хто здобуває знання. Такий обсяг записів обробити надзвичайно важко, навіть за умови графічного представлення ключової інформації. Саме тому варто додати до цієї архітектури модель штучного інтелекту, яка буде відслідковувати всю діяльність здобувача та видавати рекомендації й звіти як педагогу так і здобувачам.

Схематично архітектура такого електронного навчального ресурсу буде виглядати наступним чином (рис.1).

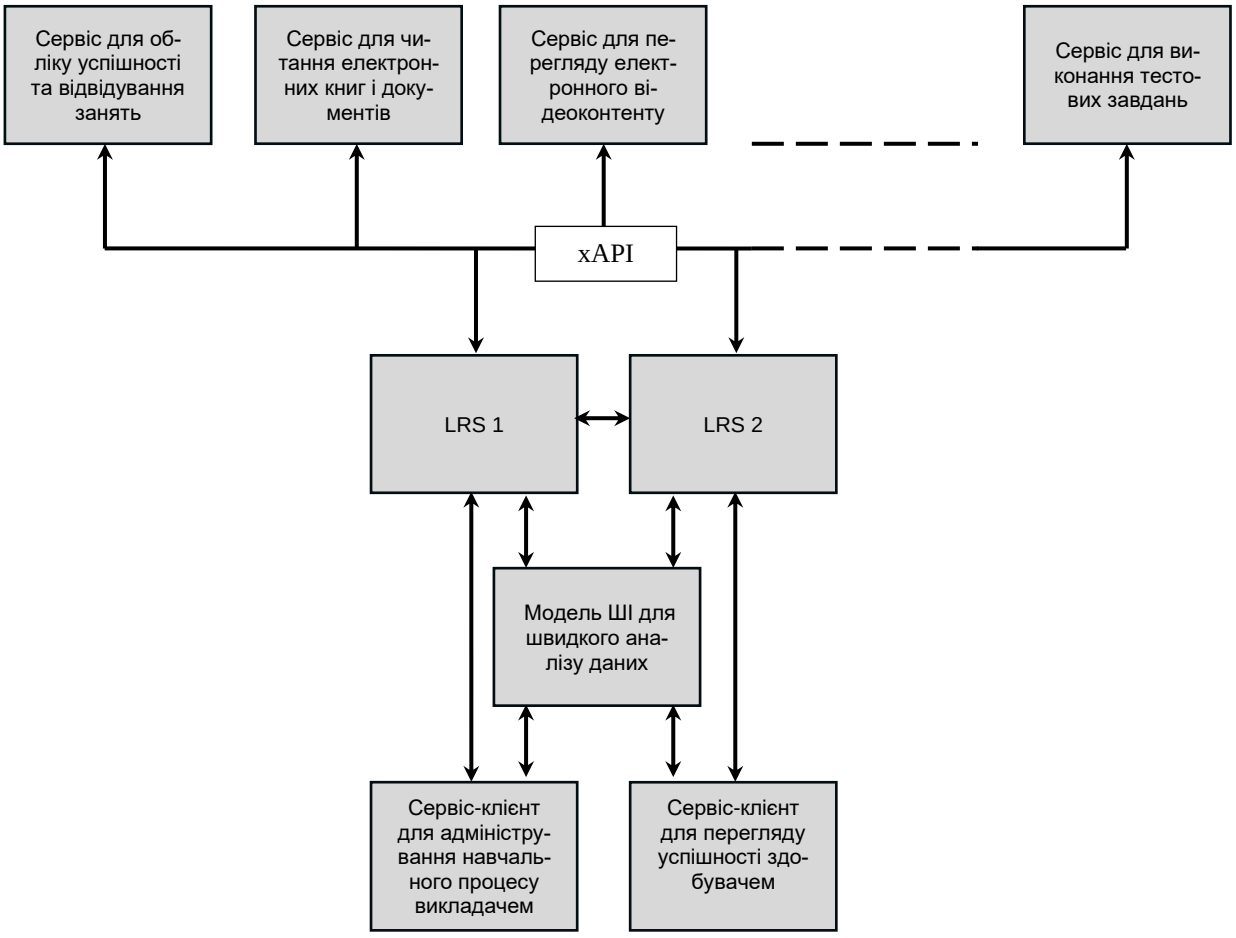


Рис.1. Модель електронного навчального ресурсу, створена на основі концепції мікросервісної архітектури

Тут варто зробити ряд зауважень. Наведена модель не є достатньою мірою деталізованою, а представляє концептуальне бачення побудови електронних навчальних ресурсів з використанням концепції мікросервісної архітектури. Кожен з її елементів не має чітко визначеного місця і ролі у моделі, а отже його наявність може обговорюватися з метою підбору найбільш оптимальної конфігурації, яка забезпечить якісне надання освітніх послуг. Наявність двох дублюючих LRS має забезпечити збереження та резервування інформації за умови перебоїв у роботі одного з них.

У той же час така модель є масштабованою, а отже кожен мікросервіс може бути модифікованим, вилученим або ж доданим до загальної архітектури без порушення цілісності та працездатності всієї системи.

Висновки. Електронні навчальні ресурси модернізуються та оновлюються у контексті основних трендів розвитку цифрових технологій. Використання мікросервісної архітектури для розбудови освітнього програмного забезпечення є одним з перспективних напрямів дослідження та розробки як зі сторони педагогів, так і фахівців, які безпосередньо займаються створенням застосунків навчального призначення. Дотримання й активне використання стандарту xAPI для обміну даними між компонентами системи дозволить забезпечити її цілісність і, в той же час масштабованість й адаптованість до нових вимог. Подальші перспективи досліджень варто пов’язати з уточненням, власне, архітектури та більш детального формулювання вимог як до самої моделі так і до її окремо взятих компонентів. Надзвичайно важливим є дослідження моделей штучного інтелекту у контексті використання їх в електронних навчальних ресурсах. Окремо варто говорити про місце і роль викладача у сучасних реаліях цифровізації освіти.

Список використаної літератури

1. Солдатенко В.О. Огляд стандартів створення навчальних матеріалів у системах керування навчанням. Наукові записки Малої академії наук України. 2021. №2 (18). С.88–94.
2. Щербина О.А. Experience API – новий стандарт програмних засобів для е-навчання та приклади його практичного використання. Інформаційні технології і засоби навчання. 2016. №53 (3). С.150–163.
3. Щербина О.А. CMI5 – новий стандарт інтеграції засобів для електронного навчання. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. №77 (3). С.355–368.
4. Experience API Standard (xAPI). Офіційний сайт наукового центру дистанційного навчання. URL: https://adl.nuou.org.ua/regulations/international/ experience-api-standard-xapi. (дата звернення: 29.03.2024 р.)
5. Harris Ch. Microservices vs. monolithic architecture. Atlassian. URL: https://www.atlassian.com/microservices/microservices-architecture/microservices-vs-monolith (дата звернення: 29.03.2024 р.).
6. Heinemann B., Ehlenz M., Görzen S., Schroeder U. xAPI Made Easy: A Learning Analytics Infrastructure for Interdisciplinary Projects. International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE). 2022. №18 (14). P.99–113.

7. Miller B., Rutherford T., Pack A., Johnson A. Bridging the SCORM and xAPI Gap: The Role of cmi5. Interservice/Industry Training, Simulation, and Education Conference. 2021. November-December. P.1–11.
8. Nilmanee T., Sintanakul K., Sakulviriyakitkul P. The Design of a Learning Experience Platform using xAPI with Design Thinking Learning to Promote Innovation. International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2024. №19 (1). P.54 – 67.
9. xAPI (Experience API) Owerview. Official site xAPI.com. URL: https://xapi.com/overview/ (дата звернення: 29.03.2024 р.).
10. Xiao J., Wang L., Zhao J., Fu A. Research on adaptive learning prediction based on XAPI. International Journal of Information and Education Technology, 2020. №10 (9). P.679–684.

References

1. Soldatenko, V.O. (2021). Ohliad standartiv stvorennia navchalnykh materialiv u systemakh keruvannia navchanniam [Review of standards for creating training materials in learning management systems]. *Scientific notes of junior academy of sciences of Ukraine*, 2(18), 88–94. (in Ukrainian)
2. Shcherbyna, O.A. (2016). Experience API – novyi standart prohramnykh zasobiv dlia e-navchannia ta pryklady yoho praktychnoho vykorystannia [Experience API – new standard of e-learning software and examples of its practical use]. *Information Technologies and Learning Tools*, 53(3), 150-163. (in Ukrainian)
3. Shcherbyna, O.A. (2020). CMI5 – novyi standart intehratsii zasobiv dlia elektronnoho navchannia [CMI5 – new standard for e-learning tools integration]. *Information Technologies and Learning Tools*, *77* (3), 355–368. (in Ukrainian)
4. Official website of the Scientific Center for Distance Learning (n.d.), Experience API Standard (xAPI). URL: https://adl.nuou.org.ua/regulations/international/ experience-api-standard-xapi.
5. Harris, Ch. (n.d.) Microservices vs. monolithic architecture. Atlassian. URL:https://www.atlassian.com/microservices/ microservices-architecture/microservices-vs-monolith.
6. Heinemann, B., Ehlenz, M., Görzen, S., & Schroeder U. (2022) xAPI Made Easy: A Learning Analytics Infrastructure for Interdisciplinary Projects. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, *18* (14), 99–113.
7. Miller, B., Rutherford, T., Pack, A., & Johnson, A. (2021). Bridging the SCORM and xAPI Gap: The Role of cmi5. *Interservice/Industry Training, Simulation, and Education Conference, November - December*, 1–11.
8. Nilmanee, T., Sintanakul, K., & Sakulviriyakitkul, P. (2024) The Design of a Learning Experience Platform using xAPI with Design Thinking Learning to Promote Innovation. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *19* (1), 54–67.
9. Official site xAPI.com (n.d.) xAPI (Experience API) Owerview. URL: https://xapi.com/overview/.
10. Xiao, J., Wang, L., Zhao, J., & Fu, A. (2020). Research on adaptive learning prediction based on XAPI. *International Journal of Information and Education Technology*, *10* (9), 679–684.

Стаття надійшла до редакції 31.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 04.04.2024 р.

Mosiiuk Oleksandr
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Computer Sciences and Information Technologies
Zhytomyr State Ivan Franko University, Zhytomyr, Ukraine

POSSIBILITIES OF USING THE xAPI STANDARD FOR DESIGNING E-LEARNING RESOURCES BASED ON MICROSERVICE ARCHITECTURE

Abstract. Creating e-learning resources is an important direction of scientific research for educators and scientists. In the era of global digitalization and the proliferation of artificial intelligence systems, traditional approaches to creating appropriate pedagogical software products no longer meet the requirements of today. In the long term, they should be fundamentally revised. That is why researchers highlight a significant trend in the design and development of educational applications – the shift towards crafting suitable software by leveraging microservice architecture concepts. The approval of the xAPI standard by the IEEE also contributed to this tendency. Because it enables the exchange of information regarding the student's learning activities, which they undertake not only within a single, clearly defined LMS, and other various training simulators, mobile applications, test tasks, etc. The aim of this article was to analyze the possibilities of using the xAPI standard for designing e-learning resources based on microservice architecture. The main scientific methods used were analysis, comparison, and modeling. In the main part, the author reviewed the concept of microservice architecture and described the purpose of the xAPI standard. He also pointed out the possibility of using it as an important connecting component between individual services in the projected e-learning resource. In this article, the author has presented and described an example of a model of a promising electronic resource based on the concept of microservice architecture and the xAPI standard. He provided a description and purpose of the key elements of the proposed model. In conclusion, the author made several important summarizing remarks on the topic under discussion. He associates further research prospects with clarifying the architecture of educational software and a more detailed formulation of requirements for both the model itself and its components.

Key words: e-learning resource, microservice architecture, xAPI, SCORM, LRS.

УДК 378.091.212.7:316.621
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Нохріна Ірина Сергіївна
викладачка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота»
Київський столичний університету імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
i.nokhrina.asp@kubg.edu.ua,
http://orcid.org/0009-0004-3955-4489

Котелевець Анастасія Михайлівна
викладачка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота»
Київський столичний університету імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
a.kotelevets.asp@kubg.edu.ua ,
http://orcid.org/0000-0002-0177-0440

СОЦІАЛЬНА УСПІШНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. Потреба особистості в отриманні соціального успіху та здатність вирішувати нагальні проблеми суспільства стає наразі все більш важливою. Активна діяльність є запорукою соціального успіху особистості та формуванню соціально успішної особистості. Соціальна успішність студента в умовах вищого навчального закладу формується у процесі певної діяльності, соціальної активності та міжособистісній взаємодії. Мета статті: обґрунтувати соціальну успішність як умову формування соціальної активності студентської молоді. Застосовано методи теоретичного аналізу сучасної наукової літератури українських та зарубіжних дослідників, узагальнення й систематизації для поглиблення розуміння поняття соціальна успішність та активність студентської молоді. Дослідницька увага приділена питанням важливості сприяння підвищенню рівня соціальної активності студентської молоді та соціальної успішності, оскільки це впливає не тільки на формування активної життєвої позиції здобувачів, а й допомагає поліпшити рівень засвоєння знань. У статті розкрито поняття соціальної активності студента, зокрема як якість особистості, яка виявляється у різних формах соціально важливої діяльності, зокрема тої, що є проявом соціальної успішності. Досягнення соціального успіху особистістю неможлива без її соціальної активності у важливих сферах життєдіяльності. Саме тому формування соціальної активності студентської молоді є одним із важливих завдань закладу вищої освіти, бо саме це у перспективі допоможе у формуванні успішної особистості, що буде мати активну життєву позицію та мати бажання впливати не тільки на життя своєї громади, а й на життя країни.

Ключові слова: соціальна успішність, успішність, успіх, соціальна активність, активність, студентська молодь.

Вступ. Одним із важливих аспектів формування особистості є проблема соціальної успішності. Заклад вищої освіти (ЗВО) безпосередньо впливає на формування особистості студента. Потреба особистості в отриманні соціального успіху та здатність вирішувати нагальні проблеми суспільства стає наразі все більш важливою. Завдяки системі освіти можна допомогти здобувачу формувати моральні принципи та цінності, розвивати соціальну активність, впевненість і повагу та створювати власний позитивний імідж. Система освіти покликана забезпечити сприятливі умови для розвитку, соціальної активності особистості, вироблення нею активної життєвої позиції, вмінь творчо розв'язувати проблеми і розбудовувати конструктивну взаємодію, прагнень змінити на краще своє життя й життя своєї країни. Завдання ЗВО стимулювати майбутніх фахівців до активної участі у життєдіяльності середовищі університету і у суспільному житті країни, що в свою чергу є запорукою соціального успіху особистості та формуванню її соціально успішності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти становлення студентської молоді в університетському середовищі знайшли своє відображення у соціально-педагогічних дослідженнях:

Л.Дябел вивчала соціалізацію студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету.

С.Шашенко, О.Сєваст'янова, Н.Семченко, Н.Грищенко, Т.Лях, Н.Сівак досліджували питання соціального становлення та формування лідерських якостей студентської молоді у ЗВО та соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді і формування просоціальних особистісних смислів студентської молоді.

У працях І.Боровинської, І.Городняк, Ю.Жданович, С.Занюк, Ю.Ільїної, О.Матеюк, А.Яреми, Дж.Аткінсона, Д.Фрідмана, Х.Хекхаузена, М.Хехтера, Д.Макклелланда розкрито як теоретичні так і методичні аспекти формування соціальної успішності особистості.

Різні аспекти проблеми соціальної успішності особистості досліджували Бевзенко, К.Безрук, М.Бойченко, Л.Буркова, В.Кириченко, Є.Кучеренко, О.Матвієнко, В.Москаленко, В.Нечерда, Л.Півень, Є.Савін, А.Сагалакова, Н.Соколовська, А.Фомін, А.Ярема В.Кириченко, О.Митник, В.Москаленко, В.Нечерда, Т.Окушко, Ж.Петрочко, та ін. Розвиток соціально успішної людини, як відповідальної за створення та проєктування власного життя, з необхідними компетенціями для досягнення успіху розглядали Т.Андрущенко, І.Бех, І.Єрмаков, К.Нечипоренко, В.Пономаренко.

Дослідженням розвитку соціальної активності займались зарубіжні науковці: німецькі педагоги – А.Лай, Г.Кершенштейнер, П.Наторп; американські психологи – Л.Кольберг та Дж.Дьюї; французький педагог – С.Френе та шотландський педагог – А.Нейл. Вони досліджували формування соціальної активності у процесі соціалізації та вивчали як можна розвинути

певні її види завдяки практичній діяльності. Успішність досліджували Дж.Аллена, Р.Ассаджіолі, М.Аткінсон, Т.Бейлі, Р.Бендлер, К.Бауер, Б.Бріджіс, Л.Вайт, Дж.Грехем, У.Джеймс, Дж.Кінзі.

Мета статті: обґрунтувати соціальну успішність як умову формування соціальної активності студентської молоді.

Методи дослідження: теоретичний аналізу сучасної наукової літератури українських та зарубіжних дослідників, узагальнення й систематизації для поглиблення розуміння поняття соціальної успішності та активність студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Студентську молодь можна описати, як мобільну та динамічну, соціально-професійна групу, що об'єднана соціальними, учбово-професійними функціями та отримує фахові навички у ЗВО. Т.Лях та Т.Спіріна, зазначають, що навчання збагачує не тільки розуміння людиною навколишнього світу, а й допомагає краще зрозуміти ставлення до самого себе, водночас розвинена самосвідомість є передумовою активної взаємодії особистості з оточенням [2]. Метою вищої освіти є не тільки надати молодій людині знання, уміння та навички, але й сприяти загальному розвитку особистості шляхом розвитку необхідних якостей і характеру завдяки залученості у певну соціальну діяльність.

Питання соціальної успішності та важливість розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти підтверджена на державному рівні та визначаються одними з пріоритетних цілей у ряді нормативних документів: Законі України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту», Законі України «Про основні засади молодіжної політики», «Концепції національно-патріотичного виховання до 2025 року», «Національній молодіжній стратегія до 2030 року».

У «Національній молодіжній стратегії до 2030 року» прописано, що для молоді, зокрема студентів, віком 18 - 24 роки цей період життя є часом пошуку шляхів самореалізації та проявів активності, можливостей інтеграції в суспільство за межами близьких друзів і родини, пошуку першого постійного робочого місця, період ризикової поведінки та вразливості, коли молодь долає перші серйозні невдачі і вчиться адаптивній поведінці. Наголошено, що це також час закріплення лідерських навичок, що є безпосереднім проявом соціальної активності особистості. У Стратегії звертається увага на важливості підвищення мобільності, соціальної і культурної інтеграції молоді в суспільне життя України та світу шляхом розвитку волонтерської діяльності та мобільності молоді в межах України та в партнерстві з іншими державами. В очікуваних результатах реалізації Стратегії зауважується, що одним з показників є зростання індексу самостійності молоді, який ґрунтується на самозайнятості, участі в громадській та волонтерській діяльності, об'єднанні для спільного впливу на соціальні процеси, що відбуваються в Україні та зростання частки молоді, що брала участь у волонтерській діяльності [9].

У роботі М.Вебера визначено, як суспільство вимірює та оцінює успіх, а також як ці уявлення впливають на соціальні процеси та індивідуальну поведінку. Згідно його теорії про соціальні дії, успішною вважається дія, яка має суб'єктивне значення для особистості, пов'язана з діями інших і спрямована на них. Концепція успіху чи невдачі в суспільстві спирається виключно на дії індивіда, які мають дві умови: вони несуть суб'єктивне значення для особистості; дії пов'язані з іншими людьми та спрямовані на них [3].

Сучасні дослідники В.Кириченко, Ж.Петрочко, В.Нечерда характеризують поняття «успіх» як соціальну категорію, яка охоплює визнання розширюваного потенціалу особистості, внутрішньої мотивації досягнення поставленої, бажаної мети, самореалізації в різних сферах життя, соціальної дії, активності та мобільності для здобуття та виконання відповідних соціальних ролей, життєвого і професійного вибору [6].

В «Енциклопедії освіти» успішність людини розкривається як сукупність внутрішніх якостей, які можуть включати в себе психологічні характеристики, навички, знання, стать, вік, організаційну культуру, стиль управління, що визначають її життєву та професійну успішність, поєднанням професійної підготовки, креативністю, самовдосконаленням, саморозвитком, толерантністю, впевненістю у собі, самостійністю і незалежністю; проте сам успіх досягається завдяки певними діями. Успіх у освіті може передбачати досягнення конкретних освітніх цілей, що підтверджується оцінюванням набутих знань і вмінь. Ключем до успіху є адаптація до різноманітних і мінливих умов життя. Успіх – це розвиток сил та здібностей людини, які дозволяють їй досягати своїх поставлених цілей, розподіляючи власні ресурси, зусилля, знання та навички [4, с.1044].

В контексті теми нашого дослідження, зосередимо увагу на тлумаченні соціальної успішності та розглянемо погляди науковців на дане поняття.

Соціальна успішність – це комплексна якість особистості, яка спрямована змінювати на краще себе й своє оточення, здатність до аналізу та оцінки таких змін, вміння до конструктивного мислення щодо взаємодії з іншими людьми, що виражається в суб'єктності успіху в різних аспектах життєдіяльності і наявністю міжкомунікаційних звязків [7, с.117].

А.Ярема визначає соціальний успіх як «позитивний результат реалізації соціальних практик агента в певному полі діяльності, досягнення соціально значущих цілей легітимними засобами, який супроводжується оцінкою з боку суспільства в формі схвалення чи визнання» [15, с.97].

Є.Савін, описує соціальну успішність, як «наявність соціально-психологічних, духовно-моральних якостей особистості, адаптивність до умов розвитку суспільства та виконання соціальних ролей». Основними компонентами успішної особистості, на думку вченого, мають бути: фізична розвиненість, національна свідомість, соціальна активність, відповідальність, стратегічне мислення, духовна розвиненість, життєстійкість, інтелектуальна розвиненість, соціальна мобільність [13].

Таким чином бачимо, що особа має бути активною аби досягти успіху, тобто вона має не тільки володіти певними навичками, а й перш за все – робити певні кроки для досягнення того результату, який вважає еквівалентом успіху для себе.

Розглянемо поняття «активність», для того аби підтвердити тезу, що соціальна успішність є складовою активності молоді. У психологічному словнику, зазначено, що активність – одна з основних характеристик особистості, яка полягає в здатності бути імпульсом змін у стосунках із навколишнім світом. Наголошується, що активність особистості – фундаментальна властивість усього живого і є критерієм (мірою)

відмінності живої матерії від неживої. Активність особистості виявляється у вольових актах, самовизначенні, спроможності піднятися над стандартом, прагненні розширювати сферу своєї діяльності й поведінки, здатності нести в собі потенціал енергії, сили і творчості. Активна особистість неодмінно є суб'єктом не лише своєї поведінки і діяльності, але і власного життя [8].

С.Максименко [5, с.12] підтверджує тезу, що фундаментальна якість особистості – її активність. Особистість відрізняється саме тим, що її поведінка стає активною та спонукається власними усвідомленими цілями і мотивами поведінка.

С.Харченко зауважує, що соціальна активність це саме особистісна якість через яку проявляють погляди особистості на цінності та є прагненням проявляти соціальну зацікавленість у житті суспільства [14, с. 251]. Ми також розуміємо соціальну активність як якість особистості, яка виявляється у різних формах соціально важливої діяльності, зокрема тої, що є проявом соціальної успішності.

Висновки. Соціальна успішність студента в умовах ЗВО формується у процесі певної діяльності, соціальної активності та міжособистісній взаємодії. Досягнення соціального успіху особистістю неможлива без її соціальної активності у важливих сферах життєдіяльності. Тому формування соціальної активності студентської молоді є одним із важливих завдань ЗВО, саме це у перспективі допоможе у формуванні успішної особистості, що буде мати активну життєву позицію та мати бажання впливати не тільки на життя своєї громади, а й на життя країни. Перспективою подальших досліджень вбачаємо у аналізі умов, що сприяють формуванню соціальної успішності особистості в умовах ЗВО, та формування програм, що будуть сприяти даному процесу.

Список використаної літератури

1. «Про вищу освіту»: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: https://ips.ligazakon.net/document/T141556?an=2414 (дата звернення: 28.03.2024).
2. Spirina T., Liakh T. Social workers training in continuing education system. The Modern Higher Education Review. 2019. No 4. P.27–34.
3. Weber M. Max Weber's complete writings on academic and political vocations. 1864–1920. Sanford: Algora Publishing, 2007. 236 p.
4. Енциклопедія освіти / ред. В.Г.Кремень. 2-ге вид. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
5. Зливкова В.Л., Кузікова С.Б., Максименка С.Д. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія. Київ-Суми: СумДПУ ім.А.С.Макаренка, 2015. 430 с.
6. Методика формування соціально успішної особистості старшокласника в системі загальної середньої освіти: метод. рек. / В.І.Кириченко та ін. Київ : Ін-т проблем виховання НАПН України, 2022. 133 с.
7. Митник О.Я. Підготовка майбутнього вчителя до формування соціальної успішності молодшого школяра. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім..М.П.Драгоманова. 2019. Т.17, №31. С.116–121.
8. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник : словник. 4-те вид. Київ: Каравела, 2020. 418 с.
9. Про Національну молодіжну стратегію до 2030 року : Указ Президента України від 12.03.2021 р. № 94/2021. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/94/2021#Text (дата звернення: 18.03.2024).
10. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII: станом на 4 січня 2024 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 18.03.2024).
11. Про основні засади молодіжної політики: Закон України від 27.04.2021 р. № 1414-IX: станом на 31 березня 2023 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20#Text (дата звернення: 18.03.2024).
12. Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року: Розпорядж. Каб. Міністрів України від 09.10.2020 р. № 1233-р: станом на 30 груд. 2022 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1233-2020-р#Text (дата звернення: 18.03.2024).
13. Савін Є.Є. Формування профілю сучасної соціально успішної молодої людини в контексті реалізації державної молодіжної політики. Державне управління: удосконалення та розвиток. 2013. №1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Duur_2013_1_14 (дата звернення: 10.01.2023)
14. Харченко С.Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 320 с.
15. Ярема А.І. Феномен успіху в соціологічному вимірі. Вісник Львівського університету. Серія соціологічна. 2010. №4. С.92–99.

References

1. «Pro vyshchu osvitu», Zakon Ukrainy (2014) [Law of Ukraine «On Higher Education»] No.1556-VII. URL: https://ips.ligazakon.net/document/T141556?an=2414 (in Ukrainian)
2. Spirina, T., & Liakh, T. (2019) Social workers training in continuing education system. *The Modern Higher Education Review, 4*, 27–34. (in Ukrainian).
3. Weber, M. (2007). *Max Weber's complete writings on academic and political vocations*. *1864–1920.* Algora Publishing.
4. Kremen, V.H. (2021). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education] (2nd ed.). Yurinkom Inter. (in Ukrainian)
5. Zlyvkova, V.L., Kuzikova, S.B., & Maksymenka, S.D. (2015). *Osobystist u rozvytku: psykholohichna teoriia i praktyka* [Personality in development: psychological theory and practice]. SumDPU im. A.S.Makarenka. (in Ukrainian)
6. Kyrychenko, V.I. (2022). *Metodyka formuvannia sotsialno uspishnoi osobystosti starshoklasnyka v systemi zahalnoi serednoi osvity* [Method of forming a socially successful personality of a high school student in the system of general secondary education]. In-t problem vykhovannia NAPN Ukrainy. (in Ukrainian)
7. Mytnyk, O.Ya. (2019). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do formuvannia sotsialnoi uspishnosti molodshoho shkoliara [Preparation of the future teacher for the formation of the social success of the younger schoolboy]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im.M.P.Drahomanova*, *17*(31), 116–121. (in Ukrainian)
8. Prykhodko, Yu.O., & Yurchenko, V.I. (2020). *Psykholohichnyi slovnyk-dovidnyk* [Psychological dictionary]. Karavela. (in Ukrainian)
9. Pro Natsionalnu molodizhnu stratehiiu do 2030 roku, Ukaz Prezydenta Ukrainy No.94/2021 [On the National Youth Strategy until 2030: Decree of the President of Ukraine]. (2021). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/94/2021#Text (in Ukrainian)
10. Pro osvitu, Zakon Ukrainy No.2145-VIII [On education: Law of Ukraine]. (2024). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (in Ukrainian)
11. Pro osnovni zasady molodizhnoi polityky, Zakon Ukrainy No. 1414-IX [On the main principles of youth policy: Law of Ukraine].

(2023). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20#Text (in Ukrainian)
12. Pro skhvalennia Kontseptsii Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy natsionalno-patriotychnoho vykhovannia na period do 2025 roku, Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy No.1233-r [On the approval of the Concept of the State targeted social program of national and patriotic education for the period until 2025: Order of Cabinet of Ministers of Ukraine]. (2022). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1233-2020-p#Text
13. Savin, Ye.Ye. (2013). Formuvannia profiliu suchasnoi sotsialno uspishnoi molodoi liudyny v konteksti realizatsii derzhavnoi molodizhnoi polityky [Formation of the profile of a modern socially successful young person in the context of the implementation of the state youth policy]. *Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok.*, 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Duur_2013_1_14. (in Ukrainian)
14. Kharchenko, S.Ya. (2006). *Sotsializatsiia ditei ta molodi v protsesi sotsialno-pedahohichnoi diialnosti: teoriia i praktyka* [Socialization of children and youth in the process of socio-pedagogical activity: theory and practice]. Alma-mater. (in Ukrainian)
15. Yarema, A.I. (2010). Fenomen uspikhu v sotsiolohichnomu vymiri [The phenomenon of success in the sociological dimension]. *Visnyk Lvivskoho universytetu*, 4, 92–99. (in Ukrainian)

Стаття надійшла до редакції 28.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 02.04.2024 р.

Nokhrina Iryna
Lecturer at the Department of Social Pedagogy and Social Work
PhD Student
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

Anastasiia Kotelevets
Lecturer at the Department of Social Pedagogy and Social Work
PhD Student
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

SOCIAL SUCCESS AS A COMPONENT OF STUDENT YOUTH ACTIVITY

Abstract. The article discusses the concepts of social success and social activity of student youth. The need of an individual to achieve social success and the ability to solve urgent problems in society is becoming increasingly important. Active work is the key to social success and the formation of a socially successful personality. The purpose of the article is to substantiate social success as a condition for the formation of social activity of students. The social success of a student in a higher education institution is formed in the process of certain activities, social activity, and interpersonal interaction. The issue of social success and activity of a higher education student is defined as one of the priority goals in a number of regulatory documents. The authors used the methods of theoretical analysis of modern scientific literature of Ukrainian and foreign researchers, generalization, and systematization to deepen the understanding of the concept of social success and activity of student youth. Research attention is paid to the importance of promoting the level of social activity of student youth and social performance, as this affects not only the formation of an active life position of students, but also helps to improve the level of knowledge acquisition. The article reveals the concept of student's social activity, in particular, as a personality quality manifested in various forms of socially important activities, in particular, those which are a manifestation of social success. The achievement of social success by a person is impossible without his or her social activity in important areas of life. That is why the formation of social activity of student youth is one of the important tasks of a higher education institution, because it will help in the future to form a successful personality who will have an active life position and a desire to influence not only the life of the community, but also the life of the country.

Key words: social success, success, social activity, activity, student youth.

УДК 37(73.41)
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Палкуш Віталія Петрівна
аспірантгf
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
vitaliya.palkush@uzhnu.edu.ua
http//orcid.org/0000-0002-8876-3576

ГЕНЕЗИС І ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ В США

Анотація. Стаття присвячена питанням розвитку альтернативної освіти в США. Мета статті – розкрити особливості становлення альтернативної освіти в США та її періодизації. Методи дослідження – теоретичні (вивчення наукової літератури, аналіз, систематизація, порівняння, узагальнення отриманої інформації). В процесі дослідження встановлено, що альтернативні методи забезпечення освіти й теоретичні передумови, які сьогодні використовуються альтернативними педагогами в межах суспільної освіти, існують уже більш ніж 200 років і розвиваються, ґрунтуючись на внеску багатьох представників різних країн. Альтернативний рух у США з'явився на противагу системі державних шкіл, стандартизованість і бюрократизм яких породили певний опір з боку суспільства. Тому альтернативні школи стали, по суті, альтернативою пануючій системі освіти, оскільки ці школи закликали до різноманітності на тлі загальних стандартів і однорідності освітніх систем, до надання більшої свободи для розвитку індивідуальних особливостей і здібностей учнів, максимального врахування їх можливостей і планів на майбутнє. У процесі дослідження виявлено, що альтернативна освіта в США пройшла кілька етапів у своєму розвитку, починаючи з ХУІ століття, які визначаються, як: фрагментарний; уніфікований; прогресивістсько-експериментальний; пошуковий; інноваційно-реформаторський; варіативний. Здійснено характеристику кожного з етапів. Сьогодні альтернативна освіта в США має значні здобутки і продовжує розвиватися і вдосконалюватися.

Ключові слова: альтернативна освіта, розвиток, періодизація, США.

Вступ. Альтернативні методи забезпечення освіти й теоретичні передумови, які сьогодні використовуються альтернативними педагогами в межах суспільної освіти, існують уже більш ніж 200 років і розвиваються, ґрунтуючись на внеску багатьох представників різних країн. Натхнення для розвитку альтернативних програм і шкіл, насамперед, продиктоване потребами в особистостях, акцент у розвитку яких завжди робився на максимальному розкритті здібностей і саморозвитку.

Значення альтернативної освіти суттєво підвищилося останнім часом в зв'язку з епідемією коронавірусу у світі, а в Україні, крім того, ще й війною, яка триває вже третій рік.

Аналіз останніх досліджень і **публікацій**. Українські науковці досліджують різні аспекти проблеми альтернативної освіти: Г.Баталія (порівняльний аналіз альтернативної освіти), М.Гузик (комбінована система навчання в школі0, О.Заболотна (альтернативна освіта як предмет наукового дискурсу), І.Мартинчук (Історія становлення альтернативної освіти в Україні), А.Туз (альтернативна школа) та ін. Проте альтернативна освіта в Україні поки що не занадто поширена, і далеко не всі аспекти проблеми достатньо вивчені.

Водночас, альтернативна освіта досить популярна в багатьох зарубіжних країнах, зокрема, США. Відомі праці американських авторів, присвячені історії, аналізу сутності, основних характеристик, змісту й методів альтернативної освіти в США (Р.І.Морлі (R.E.Morley), М.А.Рейвід (M.A.Raywid), С.Р.Аронсон (S.R.Aronson), Р.Е.Бучарт (R.E.Butchart,), Б.Якобс (B.Jacobs), С.Кадел (S. Kadel), С.А. Кершоу й М.А.Бланк (C.A. Kershaw & M.A. Blank), П.С. Роджерс (P.C.Rogers,), Я.Нагата (Y.Nagata), Ф.Уиллок і М.Е.Свини (F.Wheelock & M.E.Sweeney), Р.Турпин і Д.Хинтон (R.Turpin & D.Hinton), Ч.Ланж (Ch.M.Lange), К.А.Лер (C.A.Lehr), Н.С.Хослі (N.S.Hosley), Р.А.Габл і Л.М.Буллок (R.A.Gable & L.M.Bullock) та ін. Формуванню головної альтернативної концепції про неможливість існування одного найкращого способу освіти для всіх присвятили свої роботи М.Фантині (M.Fantini), В. Сміт (V.Smith) і Д.Берк (D.Berk), Р.Фізел (R.Fizel) та ін. Ідею вибору в освіті продовжили у своїх працях Д.Натан (J.Nathan), М.Рейвід (M.Raywid), Т. Янг (T.Young), Т.Грегорі (T.Gregory), Д.Келлі (D.Kelly), Д.Келмайер (D.Kelmyer), Р.Бар (R.Barr), В.Парет (W.Parrett). Особливо слід відзначити науковий внесок М.Рейвід, яка запропонувала загальну типологію альтернативної освіти [1].

Мета – проаналізувати особливості розвитку альтернативної освіти в США та її періодизації. **Методи** дослідження – теоретичні (вивчення наукової літератури, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення отриманої інформації).

Виклад основного матеріалу. Альтернативний рух у США з'явився на противагу системі державних шкіл, стандартизованість і бюрократизм яких породив певний опір з боку суспільства. Тому альтернативні школи стали, по суті, альтернативою пануючій системі, оскільки ці школи закликали до різноманітності на тлі загальних стандартів і однорідності освітніх систем.

Дослідник Т.Янг (T.Young) у своєму описі історії альтернативної освіти стверджує, що альтернатива в тих чи інших формах в системі державної освіти існувала з самого народження американського освіти. Він, зокрема, описує можливості для одержання альтернативної освіти. Альтернативність освіти, як вважає вчений, має своє коріння в русі за громадянські права в американському суспільстві [2].

Формування в 1840-х роках системи державних шкіл було пов'язане з бажанням бізнес-структур

контролювати процес соціалізації молодого американського покоління. На цьому тлі й почали створюватися альтернативні школи, мета й методологія яких увійшли в пряме протиріччя із цілями й методологією державних шкіл. Це протистояння це мало місце протягом двох періодів, які історики називають такими періодами, як «Прогресивний рух» (1890-1940) (Progressive Movement) і «Рух за розвиток вільних шкіл» (1960-1975) (Free School Movement).

Аналіз американської літератури [3-5] свідчить, що альтернативна освіта в США у своєму розвитку пройшло низку етапів: 1 етап (XVI - 30 рр. XIX ст.) – фрагментарний; 2 етап (30 рр. – 90 рр. XIX ст.) – уніфікований; 3-ий етап (90 рр. XIX ст. – 50 рр. XX ст.) – прогресивістсько-експериментальний; 4 етап (70 рр. XX ст.) – пошуковий; 5 етап (90 рр. XX ст.) – інноваційно-реформаторський; 6 етап (кінець XX ст. - початок XXI ст.) – варіативний.

Коротко розглянемо представлені етапи.

1 етап – *фрагментарний,* з якого починається історія освіти в США, а саме з ранньої пуританської Нової Англії XVI ст. Як відомо, після 1625 г. мала місце міграція англійських пуритан на американський континент. Багато пуритан відправилися з Англії в Массачусетс, де після прибуття на нові землі й облаштованості там почали займатися освітою своїх дітей. Результатом цього стало те, що вже в 1635 г. була відкрита Бостонська латинська школа, а рік по тому – Гарвардський коледж. В 1642 р. місцевою владою був виданий Массачусетський закон про освіту, який зобов'язував батьків відправляти дітей у школу й давати їм освіту.

Сама латинська (або граматична) школа була спочатку семирічною, пізніше її скоротили до чотирьох років. Хоча програма граматичної школи була досить об'ємною, велика питома вага навчального часу приділялася все-таки на вивчення мов, оскільки саме оволодіння мовами ставало досягненням певного рівня грамотності. Важливо відзначити, що граматичні школи не були релігійними школами, тому що релігійне виховання вважалося функцією сім'ї.

Граматичні школи проіснували до кінця XVII століття, потім їхня чисельність стала скорочуватися. На зміну їй прийшли загальноосвітні й приватні професійні школи, де учні навчалися письму, арифметиці, вивчали ті предмети. які були необхідні для одержання різних професій. Розвиток мережі загальноосвітніх і приватних професійних шкіл свідчив про зміну ціннісних орієнтацій колоністів; вони намагалися посилати своїх дітей у школи, які відрізнялися від тих, у яких вони вчилися самі. Та й сама ідеологія й ідеали перших поселенців виявилися під впливом ідей епохи Освіти. Школи були носіями рис всього унікально американського. Так, колоністи були переконані, що школа повинна відігравати вирішальну роль в американізації преси й мистецтва, побуту й політичних організацій, характеру й інтелекту нації.

До 1830-х років, Америка опиралися на освітні традиції домашнього виховання й релігійного освіти, на приватні школи, на навчання в місцевих школах за участю батьків. Сама ж система державних шкіл була організована в 1830-х роках, щоб забезпечити загальне культурно-освітнє середовище для всіх дітей. Однак, із самого початку частина педагогів, батьків і їх дітей відмовилися від участі в цій системі. Причини були різними, але основні стосувалися форм навчання й аспектів соціального, морального, емоційного й інтелектуального розвитку підростаючого покоління, що недостатньо було представлено в програмах державних шкіл. Розглядаючи у цьому зв'язку, наприклад, домашню освіту в історії розвитку альтернативної освіти в США, можна побачити, що залучення професійних педагогів у якості тьюторів або звичайних учителів було доступне лише для елітної частини суспільства. Звідси, переважна більшість дітей навчалися за допомогою самих членів сім'ї (особливо в ранньому дитинстві), друзів сім'ї або тими, хто був, так чи інакше, освіченим. Корінні американці, які традиційно використовували навчання вдома, як правило, активно опиралися державному обов'язковому навчанню.

Другий – *уніфікований* етап відноситься до періоду зміцнення державних шкіл США, яке почалося в епоху промислового перевороту, і створення єдиної освітньої системи, що, однак, при визнанні більшістю доцільності даної політики, зустріло з боку багатьох громадян і певний опір. Так, після встановлення обов'язкової освіти в 1852 році в Массачусетсі була скликана пленарна сесія католицької Ради, що закликала до створення католицьких шкіл. Темношкірі американці, які одержали волю на Півночі внаслідок поразки рабовласницького Півдня, побачили, що нові державні школи призначені в основному для білого населення, і почали створювати свої школи. Однак, більша частина невдоволення була все-таки пов'язана з розвитком загальної освітньої системи, орієнтованої на стандартизацію інституціональних форм, етичних норм і культурних цінностей.

Незважаючи на опір частини населення, масова (уніфікована) загальноосвітня школа одержала свій розвиток, що привело до створення єдиної освітньої системи, стандартизованих підручників, градуйованих класів і адміністративного нагляду вчителів. Наприклад, школи були відразу ж узяті під централізоване управління із установленням регламенту щодо навчального дня, призначення директорів шкіл і т.д. Така централізована система контролю дозволила впровадження і єдиної навчальної програми. У школах були встановлені вікові паралелі і єдиний курс навчання для кожного класу.

Наступний *прогресивістсько-експериментальний* етап пов'язаний з тим, що на початку XX століття в США інтенсивно йшов пошук шляхів урегулювання процесів урбанізації й індустріалізації. На цьому тлі в освіті одержав свій розвиток прогресивізм (теорія освіти, що виникла як реакція на традиційну освіту), який став важливою частиною соціально-політичного життя країни. Даний етап, насамперед, пов'язаний з іменами таких педагогів, як Ф.Паркер, Дж.Дьюї, К.Уошберн, В.Х.Килпатрик, Х.Рагг, Дж.С.Каунтс та ін. Завдяки їх пошукам в галузі педагогіки, в американській освіті з 1920 по 1950 роки стали домінувати прогресивні ідеї. Зокрема, була створена Прогресивна Педагогічна Асоціація (1919-1955 рр.), в основі якої лежали певні принципи, які відстоювалися в різних концепціях освітнього гуманізму. Так, до цих принципів слід віднести наступні: процес освіти повинен виходити з потреб дитини (дитина ставиться в центр освіти, де навчальний план і методи навчання враховують її

інтереси й ініціативу); процес навчання повинен опиратися на мотиваційну силу справжнього інтересу учня для того, щоб допомагати дітям і дорослим працювати разом; учитель стає радником і консультантом, а не авторитарним організатором; навчання в школах має орієнтуватися на придбання дітьми практичного досвіду; соціально-психологічна атмосфера в школі повинна бути демократичною й усіляко спонукати до співробітництва.

Таким чином, нова концепція освіти, пропонована для масових шкіл, повинна була сприяти засвоєнню практичного досвіду, тобто того, що може безпосередньо знадобитися в житті. Ідеї прогресивізму в обумовлений період одержали своє дидактичне оформлення, за яким закріпилася назва «педагогіка пристосування до життя».

Виходячи із цього, під керівництвом Дж.Дьюї й Ф.Паркера була розроблена концепція підготовки вчителів, що передбачає включення в освіту учителя таких компонентів, як: загальна культура вчителя, його професійні знання, технічна майстерність і спеціальна підготовка. Звідси, у системі підготовки педагогів використовувалися методи, що випливають із завдань нової школи: дослідницький метод, навчання за допомогою дії, проблемна лекція, вільне обговорення і т.д. Головне, зміцнився зв'язок теоретичного навчання учнів з їхньою практикою, коли практична діяльність здійснювалася в школах-лабораторіях при педагогічних коледжах. Важливо відзначити в цьому зв'язку, що епоха прогресивізму збагатила педагогіку США інноваційними підходами до освіти й виховання, у сфері яких, наприклад, метод проектів або ідея безперервної освіти, і, властиво, значимість досвіду, що стало невід'ємною частиною американської педагогічної освіти.

Ф.В.Паркер (F.W.Parker), почавши боротьбу з формалізмом у навчанні, зразу поставив перед школою завдання погодити зміст навчальних предметів з їхнім життєвим значенням для учнів. Відмовившись, тим самим, від жорсткої регламентації шкільного навчання, Паркер використовував елементи комплексного змісту освіти. Наприклад, орфографія вивчалася в процесі створення дітьми оповідань і друкування їх в «Листках для читання»; природознавство й географія вивчалися під час прогулянок по околицях і всіляких екскурсій. При цьому вивчення природознавства зв'язувалося з образотворчим мистецтвом, із заняттями мовою, а математику осягали в процесі лабораторних робіт і ручної праці (плетиво, гончарна справа, садівництво, кулінарія і т.д.). Що стосується музики й драматичного мистецтва, фізичного виховання, це розглядалося як засіб самовираження дітей. Недарма, Дж.Дьюї назвав Ф.Паркера «батьком прогресивного виховання», діяльність і ідеї якого виявили істотний вплив на розвиток альтернативної освіти в США.

До навчання за допомогою досвіду пізнання навколишньої дійсності активно закликав Дж.Дьюї (J.Dewey), який був переконаний, що тільки при дослідженні навколишнього світу в молодої людини може з'явитися бажання до подальшої самоосвіти. Більше того, Дж. Дьюї вважав, що в процесі досвіду пізнання дійсності в дітей формуються й певні якості характеру, зв'язані, наприклад, з умінням пристосовуватися. На основі цього, замість традиційних підходів в освіті, Дьюї запропонував свою модель, метою якої має стати навчання методам вирішення проблем. Тим самим виховання й навчання здійснюється, насамперед, у процесі виконання конкретних практичних справ. Звідси, у школах, що працювали по системі Дьюї, не було уніфікованої навчальної програми, а відбиралися тільки ті знання, які могли б знайти практичне застосування в життєвому досвіді учня. Таким чином, Дж. Дьюї запропонував таку освіту дитини, яка збагачувала б її особистий досвід і полягала б в освоєнні способу самостійного пізнання навколишнього світу [6].

Створена Дж.Дьюї шкільна лабораторія по своїй суті суперечила однорідності загальноосвітньої школи. Вчений виражав надію, що школа могла б стати співавтором при розвитку в індивіда його власного потенціалу й задоволення власних потреб. А для цього замість нав'язаної учням навчальної програми, вони самі могли б планувати навчальний день, що передбачає участь у різних проектах і заходах. Дж. Дьюї стверджував, що формальне навчання легко стає віддаленим і мертвим. Тому вчителі повинні навчати дітей не силою, а переконанням; учнів слід навчати самим ставати суб'єктами власного розвитку й і формування.

Четвертий *пошуковий* етап розвитку альтернативної освіти в США пов'язаний з тим, що 50-70 рр. XX століття були періодом більших інновацій і пошуків у системі освіти цієї країни з подальшим впровадженням їх у практику державних шкіл щодо змісту й структури навчальних програм. Однак, не всі недержавні альтернативи в освіті були життєздатними. Можливо, це було наслідком боротьби з дотримання балансу між індивідуальною структурою альтернативної школи з необхідністю збереження формалізованої форми освіти в державній школі. Але все-таки експерименти в освіті того періоду заклали основу для сучасного альтернативного руху.

Більше того, у навчальних закладах постійно перевірялися нетрадиційні моделі виховання. Так, на рубежі 60—70-х рр. у країні здійснювалася федеральна програма «Школа майбутнього», автори якої орієнтувалися на повернення до релігії, до біблійних цінностей у процесі морального виховання індивіда, до підключення батьків до шкільного виховання й навчання, до індивідуалізації й демократизації навчання. Віднесемо сюди й такий момент, як вимога про включення в зміст навчальних планів певних розділів, що відповідають інтересам різних етнічних і расових груп. Згодом це положення було схвалено на законодавчому рівні.

В 1960-х роках альтернативна освіта як явище було в США частиною широкого суспільного руху; у цей час на порядку денному громадського життя стояли такі питання, як расова справедливість, пацифізм, фемінізм, корпоративний капіталізм і т.д. Масові демонстрації, пов'язані з альтернативним способом життя, публікації на цю тему, міські безладдя серед молоді привели до детального розгляду ладу сучасного суспільства. Педагогічна й наукова громадськість не залишалася осторонь і закликала до критики американської освітньої системи і її соціальної ефективності.

Це привело до того, що в період між 1967 і 1972 спостерігалася криза в державній освіті, коли студентські демонстрації, учительські страйки, перегляд традиційних уявлень про освіту похитнули систему.

Було створено більш 500 вільних недержавних шкіл, заснованих на власній філософії й доктрині. Ідеї Руссо, Песталоцці й Фребеля почали культивуватися в академічних і професійних колах, що привело наприкінці 1970-х років до появи підходів, які стали називати «гуманістичною» і «холістичною (цілісною) освітою».

Пошуковий етап внаслідок своєї продуктивності надав певний імпульс подальшому пошуку альтернативних можливостей в освітній системі США, що, в кінцевому результаті, визначило утвердження наступного етапу – *інноваційно-реформаторського*, коли нові освітні ініціативи стали ухвалюватися на законодавчому рівні. В 90 рр. у США продовжився інтенсивний пошук нової освітньої системи, що знайшло своє відображення в дискусіях про «традиційні» і «нові» цінності, у контексті яких нова система цінностей повинна була бути орієнтована на розв'язок такої глобальної проблеми, як виживання людства в сучасному світі. Із цим, зокрема, був зв'язаний і той соціальний напрямок у рамках ідей прагматизму, який активно впроваджувався в освіту США вже наприкінці 50-х років, коли особливий акцент ставився на проблемі підготовки молоді до життя, до подолання соціальних труднощів, самоорганізації особистої безпеки, кар'єри тощо.

У цьому зв'язку можна згадати чартерний закон, який був прийнято в США в 1990 р. і завдяки якому кількість чартерних шкіл зросла й досягла на той період більш 3400. Цей феноменальний ріст числа чартерних шкіл показує, що дане освітнє нововведення не зводилося лише до реформування існуючих шкіл, але давало шлях до створення нових освітніх структур. Оскільки чартерні школи надавали свободу для адаптації шкільних програм з урахуванням потреб населення, то батьки і педагоги розглядали чартерні школи як шлях до розширення можливості освітнього вибору й інновацій у системі державних шкіл. Звідси, історичний розвиток чартерних шкіл був пов'язане з тенденціями реформування освіти від альтернативних до магнітних шкіл.

На цьому етапі розвитку альтернативної освіти в США спостерігався також ріст кількості шкіл для етнічних меншин, до яких, як правило, відносилися общинні багатонаціональні школи, де об'єднані учні різних етнічних і расових груп. З урахуванням різного культурного й освітнього рівня дітей, у цих школах пропонуються, у порівнянні з державними школами, трохи інші навчальні програми, зв'язані, наприклад, із двомовним навчанням, або навчанням навичкам повсякденного життя в Америці (це призначене для дітей новоприбулих мігрантів).

Інноваційно-реформаторський етап уже на законодавчому рівні активізував федеральну освітню політику США й намітив тенденцію до початку заключного *варіативного* етапу розвитку американської альтернативної освіти, що охоплює кінець XX і початок XXI століття.

За перше десятиріччя XXI століття система освіти США була піддана реструктуризації в рамках проекту «No Child Left Behind» (Закон 2001 року) з метою приділити увагу кожній американській дитині й, у зв'язку із цим підвищити освітні стандарти й розширити ресурси для малоефективних шкіл. Ці зусилля передбачали використання різних альтернативних підходів, які відповідали б тим же високим стандартам, що розроблені державою на законодавчому рівні для великого числа молоді, тобто, для тих, хто з різних причин не має можливості досягти успіху в традиційних школах.

Одним з варіантів такої освіти, яка добре зарекомендувала себе в США, є так звана *магнітна школа (*magnet-school*),* де найбільше активно використовують альтернативні програми навчання, а також *ваучерні програми і домашнє навчання* (homeschoolin). Магнітні школи вперше з'явилися наприкінці 1960-х - початку 1970-х як інструмент подальшої десегрегації в освіті. Водночас, в них активно впроваджувалися інноваційні навчальні підходи. Ваучерні програми призначені для допомоги дітям із малозабезпечених чи багатодітних сімей. Вони оплачують навчання (в багатьох випадках і харчування) дітей.

Слід підкреслити, що вчителі альтернативних шкіл з усієї території США й інших країн постійно зустрічаються й створюють організації для надання підтримки один одному. У результаті понад 17 штатів створили організації в масштабі штату, а багато штатів розглядають цю можливість. Крім того, організація асоціацій і інші зацікавлені члени об'єдналися за назвою Міжнародне Членство Асоціацій Альтернативної освіти й Персоналу.

Висновки. Отже, альтернативна освіта в США пройшла кілька етапів розвитку, починаючи з XУI століття, які визначаються, як: фрагментарний; уніфікований; прогресивістсько-експериментальний; пошуковий; інноваційно-реформаторський; варіативний. Сьогодні альтернативна освіта в США має вагомі здобутки, Тому доцільним є вивчення можливостей впровадження окремих ідей американського досвіду в освітню теорію і практику України.

Список використаної літератури

1. Raywid, M.A. Alternative schools: the state of the art. Educational Leadership. 2004. №52 (1). P.26–31.
2. Young T. Public alternative education. New York: Teachers College Press. 1990. 132 p.
3. Settles D., Orwick B. Alternative education: past, present and next steps. Kentucky: Center for School Safety, Clearinghouse, 2013. 118 p.
4. Kleiner B., Porch R., Farris, E. Public alternative schools and programs for students at risk of education failure. Washington DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2004. 127 p.
5. Rutherford R., Quinn M. Special education in alternative education programs. The Clearing House. 2008. № 3(2). P.79–81.
6. Dewey J., Dewey E. Schools of tomorrow. Middle works. 1915. Vol.8. P.205–404.

References

1. Raywid, M.A. (2004). Alternative schools: the state of the art. *Educational Leadership,* 52(1), 26–31.
2. Young, T. (1990). *Public alternative education*. Teachers College Press.
3. Settles, D., & Orwick, B. (2013). *Alternative education: past, present and next steps*. Center for School Safety, Clearinghouse.
4. Kleiner, B., Porch, R., & Farris, E (2004). *Public alternative schools and programs for students at risk of education failure*. U.S. Department of Education,
5. Rutherford, R., & Quinn, M. (2008). Special education in alternative education programs. *The Clearing House, 73* (2), 79–81.
6. Dewey, J. & Dewey, E. (1915). Schools of tomorrow. *Middle works, 8,* 205-404.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2024 р.
Стаття прийнята до друку 05.04.2024 р.

Palkush Vitaliya
PhD Student
Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

GENESIS AND PERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT OF ALTERNATIVE EDUCATION IN THE USA

Abstract. The article is devoted to the development of alternative education in the USA. The article's purpose: to reveal the peculiarities of the formation of alternative education in the USA and its periodization. Research methods applied: theoretical (study of scientific literature, analysis, systematization, comparison, generalization of the obtained information). Alternative methods of providing education and theoretical prerequisites, which are used today by alternative teachers within the framework of public education, have existed for more than 200 years and are developing, based on the contribution of many representatives of different countries. The inspiration for the development of alternative programs and schools is primarily dictated by the needs of individuals, the emphasis in their development has always been on the maximum disclosure of abilities and self-development. At the end of the 20th – beginning of the 21st century, attention to alternative pedagogy in the philosophy of education became a significant factor in the development of foreign pedagogy, since in the context of this educational paradigm there was an opportunity to find ways to solve such problems as ensuring children's self-activity, educating them in social instincts, organization of real children's self-government, involvement of children in work. Interest in alternative schools became, in fact, a certain impetus for reforms in the field of education and training and, first of all, their democratization. In other words, a revision of pedagogic attitudes and, naturally, a restructuring of education itself began. The analysis of American scientific literature shows that alternative education in the USA has gone through a number of stages in its development: 1st stage (XVI - 30s of the XIX century) – fragmentary; 2nd stage (30s - 90s of the XIX century) – unified; The 3rd stage (90s of the 19th century – 50s of the 20th century) is progressive and experimental; 4th stage (70s of XX century) – search; 5th stage (90s of the 20th century) – innovative and reformatory; The 6th stage (the end of the 20th century – the beginning of the 21st century) is variable. Ukrainian scientists investigate various aspects of the problem of alternative education: comparative analysis of alternative education, combined system of school education, alternative education as a subject of scientific discourse, history of the formation of alternative education in Ukraine, alternative schools, etc. However, alternative education in Ukraine is still not too widespread, and far from all aspects of the problem have been sufficiently studied. It is expedient to study and implement the achievements of foreign experience in the educational environment of Ukraine.

Key words: alternative education, development, periodization, the USA.

УДК 378.147:821.161.2’27(044.4)
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Пасічна Олена Вікторівна
кандидат філологічних наук, доцент
циклова комісія філологічних та природничих дисциплін
Відокремлений структурний підрозділ «Криворізький фаховий коледж Національного авіаційного університету», м. Кривий Ріг, Україна
olena.v.pasichna@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5209-3646

СИСТЕМА РОБОТИ З ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ КОРЕСПОНДЕНЦІЇ В КУРСІ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»

Анотація. Актуальною проблемою сучасної професійної освіти є формування умінь і навичок здобувачів фахової передвищої освіти працювати з різними видами писемних зразків ділового мовлення, зокрема ділової кореспонденції. Мета статті: опис системи роботи з вивчення ділової кореспонденції задля формування умінь і навичок здобувачів фахової передвищої освіти оформлювати службові листи різного функціонального призначення. Методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури, теоретичне узагальнення. Запропоновано систему завдань, скерованих на засвоєння особливостей службових листів різного функціонального призначення, вдосконалення культури ділового листування. Окреслені завдання допоможуть здобувачам фахової передвищої освіти навчитись доречно вживати лексеми в різних типах листів; точно й лаконічно висловлювати думку в офіційній формі за допомогою мовних конструкцій офіційно-ділового стилю; розвинути навички редагування ділової кореспонденції; засвоїти типові мовні звороти, що використовуються в службових листах; використовувати узвичаєні фрази мовленнєвого етикету; правильно оформлювати звертання, що включають посаду, ім’я та по батькові адресата листа.

Ключові слова: фахова передвища освіта, ділова кореспонденція, види службових листів за функціональними ознаками, етикет ділового листування.

Вступ. Основою фахового спілкування є ділові контакти між підприємствами та громадянами. Такі контакти можуть відбуватися як в усній, так і в писемній формі. Писемна службова комунікація реалізується за допомогою ділової кореспонденції. Важливість ділового листування у виробничій та управлінській сферах є незаперечною, оскільки листи допомагають встановити добрі партнерські стосунки між суб’єктами професійної взаємодії.

Дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)» забезпечує засвоєння здобувачами фахової передвищої освіти теоретичних основ діловодства та набуття практичних умінь і навичок укладання службових листів. У навчальній програмі «Українська мова за професійним спрямуванням» для закладів фахової передвищої освіти, що здійснюють підготовку фахових молодших бакалаврів (Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», 2022 р.), вивчення ділової кореспонденції відбувається в межах розділу «Укладання професійних документів». Програмою передбачено опрацювання таких питань: «Ділове листування», «Види службових листів», «Вимоги до офіційного листування», «Етикет ділового листування», «Кореспонденція за характером інформації». Окрім того, у цьому документі окреслено вимоги до знань та вмінь здобувачів освіти, які повинні знати: класифікацію службових листів, правила ділового листування, склад реквізитів; уміти: складати різні види ділових листів.

Як свідчить багаторічний досвід роботи зі здобувачами фахової передвищої освіти, навички укладання ділової кореспонденції у них сформовані на середньому рівні через те, що в шкільному курсі української мови ці теми розглядалися оглядово; теоретичний матеріал, який стосується видів службових листів за функціональними ознаками (ті, що потребують і не потребують відповіді) та кількістю адресатів (циркулярні, колективні, звичайні), структурою ділового листа, для них є здебільшого новим. Актуальність досліджуваного питання зумовлена освітньою потребою навчити здобувачів фахової передвищої освіти класифікувати службові листи, оформлювати ділову кореспонденцію згідно з правилами етикету службового листування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування умінь і навичок здобувачів освіти укладати різні види ділових листів розглядається в аспекті формування професійно-мовленнєвої компетентності.

Аналізуючи дослідження й публікації останніх років, виокремимо методичну розвідку [1], у якій розмежовано поняття «мовленнєва компетентність» та «професійно-мовленнєва компетентність». Автори під професійно-мовленнєвою компетентністю розуміють «всі аспекти мовленнєвої активності особистості, які мають відношення до її професійної діяльності» [1, с. 95]. У цій публікації акцентовано на формуванні означеної компетентності засобами іноземної мови у студентів медичних коледжів. Педагогічним умовам організації експериментально-дослідного навчання української мови (за професійним спрямуванням) присвячено працю І. Гуменюк [2], яка розкриває алгоритм теоретико-практичної підготовки до проведення педагогічного експерименту. Теоретичні основи класифікації ділових листів, вимоги до їх оформлення, зразки різних типів листів подано у праці С. Шевчук та І. Клименко [3]. Дослідниці розглядають реквізити службових листів, їх розташування на бланку за державним стандартом, дотримання правил етикету ділового листування. Окремі аспекти з вивчення ділової кореспонденції висвітлено в працях Н. Бабич, Н. Ботвиної, І. Данилюка, А. Загнітка, М. Зубкова, Г. Кацавець, Л. Кравець, Л. Мацько, В. Михайлюк, Л. Паламар та ін. Більшість дослідників акцентують на необхідності оптимізації процесу засвоєння здобувачами освіти службової

кореспонденції задля вироблення практичних умінь і навичок писемного спілкування у сфері професійної комунікації.

Мета статті: опис системи роботи з вивчення ділової кореспонденції задля формування умінь і навичок здобувачів фахової передвищої освіти оформлювати службові листи різного функціонального призначення. **Методи дослідження:** аналіз і синтез наукової літератури (для з'ясування стану розробленості питання), теоретичне узагальнення (для формулювання підсумкових положень та висновків).

Виклад основного матеріалу. Підготовка здобувачів освіти до фахового спілкування здійснюється на заняттях з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Як зазначає В. Михайлюк, «головна педагогічна мета практичного курсу – формування комунікативної культури у сфері професійного мовлення в його усній і писемній формах; навичок практичного володіння мовою в обсязі тематики, обумовленої фаховими потребами, задовольнити які сьогодні можуть нові форми, методи, шляхи отримання глибоких професійних знань» [4, с. 5]. Тому робота викладача на заняттях з цього курсу у процесі вивчення ділової кореспонденції скеровується на опанування здобувачами освіти теоретичних аспектів ділової кореспонденції та вироблення в них практичних умінь і навичок укладання й редагування службових листів.

Розпочинаючи вивчення ділової кореспонденції, ознайомлюємо здобувачів фахової передвищої освіти з класифікацією службових листів за функціональними ознаками. Критерієм розмежування тут виступає вимога відповіді на службовий лист. Пояснюємо, що за цією ознакою виокремлюють 2 групи листів: що потребують відповіді, що її не передбачають. Далі окреслюємо функціональне призначення листів першої групи (листи-запити, листи-пропозиції, листи-прохання, листи-звернення, листи-вимоги) і другої групи (гарантійні листи, супровідні листи, листи-відмови, листи-нагадування, листи-підтвердження, листи-попередження, листи-повідомлення, рекомендаційні листи). Наступним етапом роботи є подання відомостей щодо композиції службового листа та розташування його реквізитів на бланку згідно із державним стандартом. Насамперед пояснюємо, де розташовуються на стандартному аркуші паперу такі реквізити: Державний Герб, емблема організації, зображення державних нагород, код організації, назва установи, назва структурного підрозділу, індекс підприємства зв'язку, поштова й телеграфна адреси, номер телефону, дата, адресат, заголовок до тексту, позначення про наявність додатка, підпис службової особи. Особливу увагу здобувачів освіти звертаємо на правила етикету ділового листування, що включає: чіткий і лаконічний виклад тексту, вибір ввічливої форми звертання до адресата, початкову фразу в листах різних типів, завершальні речення, вигляд листа (гарно виконаний на якісному папері фірмовий бланк є візитівкою установи), терміни реагування на одержану ділову кореспонденцію.

Задля розвитку умінь і навичок здобувачів освіти укладати ділові листи пропонуємо систему завдань, спрямовану на засвоєння особливостей службових листів різного функціонального призначення та вдосконалення культури ділового листування. Окреслені завдання допоможуть здобувачам фахової передвищої освіти навчитись доречно вживати лексеми та граматичні конструкції в різних типах листів; розвинути навички редагування ділової кореспонденції; засвоїти типові мовні звороти, що використовуються в тих чи тих службових листах; використовувати узвичаєні фрази мовленнєвого етикету; правильно оформлювати звертання, що включають посаду, ім'я та по батькові адресата листа.

Система роботи з вивчення ділової кореспонденції включає такі завдання:

Завдання 1. За поданими реченнями з'ясуйте, у яких листах за функціональною ознакою (потребують / не потребують відповіді) та типом листа (лист-підтвердження, лист-нагадування, гарантійний лист, лист-повідомлення, рекомендаційний лист, лист-запит, лист-подяка) вони вживаються.

Повідомляємо, що наше підприємство відкрило у Вашому місті нову філію, яка розташована за адресою: … Наша фірма гарантує, що виготовлений товар відповідатиме зразкам у каталозі продукції. Просимо надіслати технічні характеристики приладів та їхню вартість. Пан Василь має великий досвід управлінської роботи, є компетентним фахівцем; прийнявши його на посаду начальника відділу логістики, Ви зробите правильний вибір. Висловлюємо щиру вдячність за благодійну допомогу нашому фонду. Ваше замовлення № 3456 на виготовлення офісних меблів ми одержали, термін виконання становить 30 днів. Нагадуємо втретє, що заборгованість Вашого підприємства за комунальні послуги перевищила 21 тисячу гривень, це змушує нас подати позов до суду.

Завдання 2. Вибрати нормативний варіант слововживання в синтаксичних конструкціях, що використовуються в діловій кореспонденції.

(Не дивлячись / незважаючи) на неодноразові нагадування; плануємо (заключити / укласти) з Вами договір про виконання будівельних робіт; дякуємо за запрошення (прийняти / узяти) участь у конференції; хочемо (вибачитися / попросити вибачення) за завдані Вам незручності; (гадаємо / вважаємо), що наша подальша співпраця буде дуже (плодотворною / плідною); (посилаємо / надсилаємо) Вам каталог виготовленої продукції; вважаємо (необхідним / за необхідне) висловити свої зауваження щодо ситуації, яка склалася; ми уважно (роздивилися / розглянули) Ваші претензії щодо пакування замовлених товарів; (завдяки / дякуючи) Вашій фінансовій підтримці, ми змогли організувати та провести цей важливий захід; про зміни в роботі підприємства повідомимо (в найближчий час / найближчим часом); керівники структурних підрозділів мають розбіжності (по основних питаннях / з основних питань) роботи підприємства; згідно (домовленості / з домовленістю) Ви зобов'язувалися відвантажити продукцію ще минулого тижня, але, на жаль, не виконали цього; замовлений товар ми (надіслали / вислали) на Вашу адресу.

Завдання 3. Відредагувати подані конструкції, що вживаються в службових листах. Встановити, яка норма порушена.

Запрошуємо вас, Григорію Павлович, прийняти участь у благодійному мероприємстві. Надалі просимо більш ретельніше пакувати крихкий товар, щоб його довезти замовнику в цілісності та сохранності. Надіємося, що ви відвідаєте цю персональну виставу художника Олега Григоренко. Хочемо повідомити Вам, що товар буде виготовлено згідно умов контракта. Продукція, яку ваша фірма доставила нам, не співпадає з каталогом. Керівництво кампанії оголосило конкурс на

вільну вакансію начальника транспортного відділа. Наше видавництво пропонує ознайомитися й замовити учбові матеріали по українській мові, історії та математиці. Просимо прислати нам прейскурант цін на товари цієї промислової групи. Пані Ольга Кучер має значний досвід у продажі медицинської техніки, тому рекомендуємо її на посаду менеджера по продажі. Мінімальний об'єм заказаної продукції становить 150 одиниць. Ми ознайомилися із цінами на Ваш товар, графіками його поставки, умовами предоплати. На ваш письмовий запрос від 10.03.2024 повідомляємо, що економіст Василенко Ігор Сергійович був уволений з нашого підприємства за власним бажанням 05.02.2024.

Завдання 4. Утворіть звертання, що використовуються в ділових листах, поставивши подані назви посад, а також імена й по батькові осіб у формі кличного відмінка.

Директор акціонерного товариства, клієнт, менеджер, президент компанії, начальник транспортного відділу, завідувач кафедри, професор, декан, проректор, юрисконсульт, інженер з охорони праці.

Василь Павлович, Ярослав Григорович, Сергій Юрійович, Микола Іванович, Кирило Олександрович, Ілля Петрович, Орест Станіславович, Олег Федорович, Марія Сергіївна, Валерія Петрівна, Ірина Геннадіївна, Аліна Олексіївна, Валентина Яківна, Ганна Володимирівна, Катерина Миколаївна, Ольга Леонідівна.

Завдання 5. За поданим початком встановити тип листа. Допишіть його текст.

Шановна Ольго Василівно!

Запрошуємо Вас узяти участь у роботі конференції «Оптимізація процесу дистанційного навчання в закладах освіти», що відбудеться 25 травня 2024 р. о 14.00 в актовій залі ВСП «Криворізький фаховий коледж Національного авіаційного університету» (вул. Туполєва, 1, м. Кривий Ріг).

Основні проблемні напрямки роботи конференції:

Завдання 6. Прочитайте фрагмент документа. Визначте, який це документ за: 1) найменуванням; 2) призначенням; 3) походженням; 4) місцем виникнення; 5) формою.

Шановний Ковальчук Іване Григоровичу!

Протягом березня 2024 р. наша компанія надіслала Вам рекомендованим листом два офіційні нагадування про заборгованість за оплату одержаних послуг, яка становить 1500 (одна тисяча п'ятсот гривень).

На жаль, указана заборгованість Вами не погашена. У зв'язку з цим ми змушені подати позов до суду.

Завдання 7. Напишіть текст листа, у якому гарантується оплата за виготовлену рекламну продукцію (каталог товарів, буклети) протягом двох днів після доставки. Адресат листа – директор видавництва «Прогрес» Гончарук Гліб, укладач листа – директор ТОВ «Веселка» Шевченко Світлана.

Завдання 8. Користуючись довідкою, встановіть тип листа, у якому йдеться про те, що:

1. Ви сповіщаєте про відкриття нової філії установи.

2. Ви підтверджуєте умови оплати за виготовлений товар.

3. Ви просите надати детальну інформацію про товари з каталогу продукції та прейскуранти на них.

4. Ви маєте намір припинити виконання замовлення у зв'язку з тим, що вчасно не оплачено послугу з виготовлення товару.

5. Ви даєте позитивний відгук про особу, яка бере участь у конкурсі на заміщення вакантної посади.

6. Ви перепрошуєте у фірми, яка є Вашим діловим партнером, за затримку постачання замовленої продукції.

7. Ви запланували проведення конференції «Проблеми кібербезпеки в Україні» й хотіли б, щоб на ній виступив провідний фахівець Петренко Андрій Григорович.

Довідка: Гарантійний лист, лист-нагадування, лист-повідомлення, рекомендаційний лист, лист-запрошення, лист-запит, лист-вибачення.

Завдання 9. На місці пропусків вставте слова, які треба вжити в листі цього типу:

1. Просимо … за затримку з відповіддю на Ваш лист.

2. Ми робимо все … для завершення будівельних робіт у визначений термін.

3. Дозвольте висловити свою … за Вашу пожертву на реставрацію цієї архітектурної пам'ятки.

4. Якщо Ви захочете детальніше … з каталогом продукції, ми надішлемо його на Вашу адресу.

5. На Ваше … направляємо проєктно-кошторисну документацію.

6. Про зміну умов постачання товару Ви маєте дати письмову … до 01.05.2024 р.

7. У березні 2024 р. Вам було надіслано два офіційні нагадування про … нашій компанії, проте Ви не оплатили рахунок за надані послуги.

8. Будемо вдячні, якщо Ви погодитеся взяти … у цьому благодійному заході.

9. Наша фірма офіційно … свою згоду щодо виконання ремонтних робіт.

10. Просимо вказати дату й час Вашого прибуття до міста з метою … в готелі.

*Завдання 10***.** Продовжіть подані речення.

1. За кількістю адресатів службові листи поділяють на …

2. До листів, що потребують відповіді, належать …

3. Група листів, що не потребують відповіді, представлена різновидами: …

4. Діловий лист має реквізити: …

5. Якщо службовий лист оформлено на декількох сторінках, то їх нумерація починається з …

6. Оформлений друкарським способом службовий лист має таку ширину поля … (ліве, праве, верхнє, нижнє поле).

7. Заголовок до тексту ділового листа містить …

8. У структурі службового листа виокремлюють змістові компоненти: …

9. Звертання до адресата листа подають у формі … відмінка.

10. Відповідь на офіційний лист треба дати не пізніше ніж …

Запропонована система роботи на заняттях з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» сприятиме підвищенню рівня теоретичних знань здобувачів фахової передвищої освіти щодо особливостей різних типів службових листів та формуванню практичних умінь і навичок їх укладання.

Висновки. Робота з вивчення ділової кореспонденції в курсі «Українська мова (за професійним спрямуванням)» є важливим чинником формування професійно-мовленнєвої компетентності фахових молодших бакалаврів. Запропоновано систему завдань для засвоєння здобувачами освіти теоретичних аспектів ділової кореспонденції та вироблення в них практичних умінь

і навичок укладання й редагування службових листів різного функціонального призначення. Завдання стосуються визначення типу ділового листа за його початком; складання тексту листа за його темою; вибору нормативних варіантів слововживання в поданому контексті; оформлення звертання, що включають посаду, ім'я та по батькові адресата листа; редагування конструкцій, які вживаються в діловій кореспонденції. Напрям подальших досліджень – розроблення системи завдань для засвоєння класифікаційних особливостей службових листів за критерієм адресата (циркулярні, колективні).

Список використаної літератури

1. Лещук Г. В., Сорока О. В. Формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів медичних коледжів засобами іноземної мови. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2023. Вип. 1 (52). С. 94–97.
2. Гуменюк І. М. Організація експериментальної перевірки ефективності методичної системи навчання української мови за професійним спрямуванням. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип. 1 (50). С.65–68.
3. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: підруч. Вид. 3-тє, виправ. і доповнен. Київ: Алерта, 2013. 696 с.
4. Михайлюк В.О. Українська мова професійного спілкування: навч. посіб. Київ: Професіонал, 2005. 496 с.

References

1. Leshchuk, H.V., & Soroka, O.V. (2023). Formuvannia profesiino-movlennievoi kompetentnosti studentiv medychnykh koledzhiv zasobamy inozemnoi movy [Formation of professional-linguistic competence of students in medical colleges through the use of a foreign language]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 1* (52), 94–97. (in Ukrainian).
2. Humeniuk, I.M. (2022). Orhanizatsiia eksperymentalnoi perevirky efektyvnosti metodychnoi systemy navchannia ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Organization of experimental verification of effectiveness of methodical system of teaching the Ukrainian language for professional purposes]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 1* (50), 65–68. (in Ukrainian).
3. Shevchuk, S.V., & Klymenko, I.V. (2013). *Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam* [Ukrainian language for professional purposes]. Alerta. (in Ukrainian).
4. Mykhailiuk, V.O. (2005). *Ukrainska mova profesiinoho spilkuvannia* [Ukrainian language for professional communication]. Profesional. (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції: 18.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 22.03.2024 р.

Pasichna Olena
Candidate of Philological Sciences, Ph.D., Associate Professor
cycle committee of philological and natural sciences
Separated Structural Subdivision «Kryvyi Rih Professional College of National Aviation University»
Kryvyi Rih, Ukraine

SYSTEM OF WORKING ON LEARNING THE BUSINESS CORRESPONDENCE IN THE COURSE «THE UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL PURPOSES)»

Abstract. The course **«**The Ukrainian Language (for professional purposes)» ensures that recipients of higher vocational education acquire the theoretical foundations of office administration and gain practical skills in composing official letters. The article purpose: to describe a system for studying business correspondence aimed at developing the skills and abilities of recipients of higher vocational education to compose official letters for various functional purposes. Research methods applied: analysis and synthesis of scientific literature, theoretical generalization. A system of tasks is provided to develop practical skills and abilities in composing and editing official letters for various functional purposes. The tasks are provided to familiarize recipients of education with the peculiarities of official letters for various functional purposes (request letters, proposal letters, inquiry letters, appeal letters, demand letters, warranty letters, cover letters, refusal letters, reminder letters, confirmation letters, warning letters, notification letters, recommendation letters), and improving the culture of business correspondence. The outlined tasks help recipients of higher vocational education learn to use lexemes appropriately in different types of letters; express thoughts accurately and concisely in an official format using language constructs of the official-business style; develop skills in editing business correspondence; master typical linguistic expressions used in specific types of official letters; use common phrases of speech etiquette; and correctly format salutations, including the position, name, and patronymic of the letter's recipient.

Key words: higher vocational education, business correspondence, types of official letters by functional characteristics, business letter etiquette.

УДК: 378.011.3-057.87+504:378-043.61(4/8)
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Повідайчик Оксана Степанівна
доктор педагогічних наук, професор
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
oksana.povidaichyk@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0003-0048-6293

Гринь Ольга Валентинівна
аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
olha.hryn@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0009-0006-3157-675X

КОНЦЕПЦІЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЯК ОСНОВА НЕПЕРЕРВНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Анотація. Посилення уваги до екологічної підготовки молоді в системі сучасної освіти є однією з важливих проблем сьогодення. Гарантії збереження довкілля проявляються в екологічних знаннях, уміннях і навичках, а також у соціокультурній поведінці та світогляді населення. Відтак одним із пріоритетних завдань освітньої системи є формування екологічного культури молоді через впровадження системи неперервної екологічної освіти на засадах сталого розвитку. Мета статті – дослідити проблему неперервної екологічної підготовки майбутніх педагогів на засадах сталого розвитку. Методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури, систематизація, узагальнення. Встановлено, що забезпечення сталого розвитку суспільства передбачає позитивну життєдіяльність людей через створення умов, які сприяють гармонізації їх взаємин, розвитку і задоволенню їхніх потреб у соціоприродному середовищі, надання можливостей з формування екологічної культури в освітній сфері. Досліджено особливості неперервної екологічної підготовки майбутніх педагогів на основі концепції сталого розвитку, виокремлено зміст і результат цього процесу.

Ключові слова: екологічна культура, навколишнє середовище, неперервна екологічна підготовка майбутніх педагогів, освітня система. сталий розвиток.

Вступ. Визнання реальності глобальної екологічної кризи зумовлює вибір стратегії подальшого розвитку суспільства, де одним із ключових питань є усвідомлення населенням нової соціально-екологічної парадигми на користь збереження і позитивних перетворень соціального і природного середовища. Серед основних напрямів екологічної політики визначено створення системи неперервної екологічної підготовки особистості, яка охоплює всі ланки освітньої системи та сприяє розвитку її здатності взаємодіяти в навколишньому середовищі. Тому екологічна підготовка, зокрема майбутніх педагогів, стає фундаментальною основою всієї освітньої системи. Її роль визначена зростанням складності соціальних зв'язків, збільшенням інформації та стрімкою цифровізацією, що зумовлює визнання значущості наукових і професійних знань як чинника безпеки навколишнього середовища і сталого розвитку суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення джерельної бази засвідчує наявність глибокого інтересу вітчизняних і зарубіжних науковців до досліджуваної проблеми. Так, концепція сталого розвитку як основа змісту екологічної освіти знайшла відображення в дослідженнях вітчизняних (В.Боголюбової, О.Бондар, В.Барановської, О.Єресько, О.Кононенко) і зарубіжних (М.Барнетт, К.Ван Поєк, А.Фішер) вчених. Питання екологічної підготовки майбутніх педагогів у ЗВО досліджують Н.Баюрко, Р.Брумер, Г.Гефт, І.Лисакова, Дж.Міллер, І.Сяська, Л.Титаренко та ін. Незважаючи на наявність певних напрацювань із зазначеної проблеми, потребує комплексного дослідження питання екологічної підготовки майбутніх педагогів у ЗВО.

Мета статті – дослідити проблему неперервної екологічної підготовки майбутніх педагогів на засадах сталого розвитку. **Методи дослідження:** аналіз і синтез наукової літератури (для з'ясування ключових понять дослідження), систематизація, узагальнення (з метою формування авторських висновків).

Виклад основного матеріалу. В сучасній науковій літературі поняття «сталий розвиток» розуміється як спосіб природокористування, при якому зберігається економічне зростання і одночасно відновлюється довкілля [1]; зміни, що відбуваються у найважливіших сферах життєдіяльності людини, які передбачають безпеку суспільства [2]. У межах дотримання безпеки суспільства сталий розвиток розглядається як процес, при якому його природна основа та умови життя людини сприяють коеволюції навколишнього середовища і людства. Основна ідея Концепції сталого розвитку – це функціонування суспільства, що передбачає раціональне природокористування, збереження природного середовища і необхідних життєвих ресурсів для наступних поколінь. Ця ідея наповнена екологічним змістом і представляє нову якість розвитку суспільства на засадах гуманізму та моральності.

Зазначене положення конкретизується в концепції В. Вернадського, згідно з якою стійке ноосферне суспільство примножує блага і багатства, насамперед за рахунок енергії розуму, ефективного використання інформації і ресурсів [3]. Сталий розвиток спрямований на позитивне перетворення життєдіяльності людей, створення умов, які сприяють гармонізації їх взаємин, розвитку і задоволенню їхніх потреб у соціоприродному середовищі, забезпечення можливостей з формування екологічної культури в освітній сфері [4]. Таким

чином, актуалізується проблема розробки і впровадження концепції неперервної екологічної підготовки особистості, зокрема майбутнього педагога, на різних освітніх рівнях.

Досліджуючи особливості неперервної екологічної підготовки майбутніх педагогів на основі концепції сталого розвитку, виокремимо зміст і результат цього процесу (див.Табл.1).

Таблиця 1

Зміст і результат неперервної екологічної підготовки майбутніх педагогів у контексті сталого розвитку суспільства

Напрям	Зміст	Результат
– Створення умов для раціонального природокористування з урахуванням інтересів сьогодення та майбутніх поколінь; – збереження та зміцнення ресурсної бази; – покращення якості життя людини	– Застосування інноваційних технологій у використанні природних ресурсів; – використання можливостей неперервної освіти у формуванні екологічної культури особистості	– Формування екологічних знань і вмінь природоохоронної діяльності; – формування соціально-екологічної відповідальності та екологічної культури; – розвиток соціально-екологічної свідомості особистості

Отже, сталий розвиток суспільства супроводжується підвищенням його ефективності через екологічну освіту і визначає її як засіб гармонізації людини і природи.

З урахуванням актуальної соціально-екологічної ситуації в суспільстві неперервна екологічна освіта стає ціннісно-смисловим ядром культури, грамотності та освіченості особистості. Тому необхідно впроваджувати зміни в освітніх програмах через включення до них компонентів екологічної спрямованості, орієнтованих на розвиток екологічних знань і практичних навичок їх реалізації [5]. Саме такий підхід забезпечить готовність людини до життєдіяльності в умовах швидкого реагування на виклики часу, можливість брати участь у екологічних заходах, дозволить прогнозувати результати дій у соціоприродній екосистемі.

Мета неперервної екологічної підготовки для сталого розвитку – це навчання людей управлінню якістю життя; формування в молодого покоління екологічної культури, яка передбачає екологічну спрямованість особистості, вміння підвищувати свою екологічну освіченість та грамотність, здійснювати соціально-екологічну та еколого-проєктну діяльність на користь сталого розвитку [6].

Основні завдання неперервної екологічної підготовки – це формування наукових знань та знань екологічної спрямованості, розвиток природоохоронних умінь і навичок, спрямованих на поліпшення стану навколишнього середовища та підвищення якості життя людей, виховання високоосвіченої та екологічно культурної особистості [7].

Зазначимо, що вирішення зазначених завдань спрямоване на забезпечення соціально-екологічного благополуччя суспільства, формування поглядів людини про природу, суспільство, себе; розвиток особистості, яка вміє усвідомлювати соціально-екологічні кризи суспільства, здатної приймати рішення та керувати своїми діями і поведінкою в навколишньому середовищі. Зазначене визначає провідну роль неперервної екологічної освіти як основи для вирішення численних проблем у житті людей [8].

Таким чином, в інтересах сталого розвитку неперервна екологічна підготовка виступає не як частина освіти, а як новий зміст та мета сучасного освітнього процесу – унікального засобу збереження, розвитку суспільства і людської цивілізації.

У дослідженні О.Бондара екологічна підготовка в інтересах сталого розвитку розглядається як навчання, що забезпечує створення передумов для формування екологічно грамотної й свідомої еліти, яка відповідає за реалізацію потужних ресурсів країни на благо свого народу, європейської і світової спільнот [8, с.108]. Така освіта має бути якісною, базуватися на еколого-гуманістичних цінностях та забезпечувати знання, навички і компетенції для сталого розвитку в суспільстві. Зазначимо, що одним із принципів Концепції екологічної освіти є її неперервність, що забезпечує формування цілісного погляду на проблеми навколишнього середовища, вивчення взаємозв'язків між економічною, соціальною, екологічною сферами життя, з одного боку, та формуванням екологічної освіченості особистості з урахуванням змісту та видів діяльності на кожному рівні освіти, з іншого [9].

Неперервна екологічна освіта на користь сталого розвитку бере свій початок у закладах дошкільної освіти, де вперше в дітей відбувається оволодіння основами екологічної освіченості та культури, формування уявлення про свою єдність з природою [10, с.54].

У системі неперервної екологічної освіти особливе місце належить основній школі. Нами проаналізовано низку наукових публікацій, присвячених особливостям екологічної освіти в закладах загальної середньої освіти:

- екологічна освіта школярів на користь сталого розвитку (О. Бондар, В. Барановська, С. Берзіна, Г. Білявський, О. Дутов, О. Єресько, Н. Пустовіт);

– концепція освіти для сталого розвитку як науково-методична основа реалізації неперервної екологічної підготовки у системі «школа – ЗВО» (О. Висоцька, Н. Возна, В. Волошина, О. Пруцакова, Ю. Саталкін);

– педагогічні умови формування екологічної культури учнів у системі шкільної освіти (С. Барсук, В. Волкова, Л. Фенчак);

– пріоритетні шляхи, засоби, форми організації діяльності учнів у галузі неперервної екологічної освіти (О. Дідков, Р. Мельниченко, В. Танська).

Наступний рівень системи неперервної екологічної освіти – вища школа, де здійснюється професійна, зокрема екологічна підготовка майбутнього вчителя, відбувається формування ціннісно-смислової сфери особистості, освоюються на практиці соціально-екологічні норми.

Слід зазначити, що розвиток сучасної неперервної екологічної підготовки відображає стратегічні завдання щодо впровадження ідей та цінностей сталого розвитку через конструювання змісту природничо-наукових та соціально-гуманітарних дисциплін.

Здійснений аналіз змісту та основних положень Концепції сталого розвитку дозволяє представити сучасне суспільство як взаємопов'язану систему «соціум (суспільство, людина) – природа – техніка», що уможливлює функціонування економіки через відповідальність та раціональне природокористування людиною і суспільством [9]. Вищезазначене підкреслює значущість неперервної екологічної культури людства.

Неперервна екологічна підготовка на користь сталого розвитку пов'язана з тим, що в сучасному глобальному світі саме знання екологічної спрямованості є ключовими, що відображають соціальні аспекти життя людей. Знання екологічної спрямованості – це особливий феномен, який виражає розуміння природи та процес її пізнання, об'єктивну необхідність в організації охорони навколишнього середовища та його раціонального природокористування, виховання відповідальності, гуманного ставлення особистості до нього. На думку Д. Шерин, для наповнення ціннісним змістом сучасної освіти необхідна система соціально-екологічних знань, що визначає не тільки екологічну грамотність і освіченість особистості, а й психографію способу життя людини [10].

Вивчення особливостей екологічної підготовки майбутніх вчителів у деяких вищих закладах освіти України засвідчує, що зміст ідей концепції сталого розвитку проєктується на характер освітніх модулів, вбудованих в освітній процес:

– соціально-природний модуль, що розкриває такі питання, як природа і суспільство, раціональне природокористування, встановлення взаємин у соціоприродному середовищі, відповідальне ставлення до природи, нові технології у збереженні ресурсів, природоохоронне виховання тощо;

– соціально-культурний модуль висвітлює такі поняття, як соціум і освіченість, культура, моральність, гуманізм, пріоритети суспільства, якість життя, підвищення рівня та якості життя населення, здоров'язбереження, мислення, свідомість, соціально-екологічний добробут, соціально-екологічне виховання;

– соціально-екологічний модуль – орієнтує на створення умов для раціонального природокористування з урахуванням інтересів сьогодення та майбутнього, збереження та зміцнення ресурсної бази; поліпшення якості та умов життя людини, формування знань екологічної спрямованості, умінь взаємодіяти в різних системах навколишнього середовища, проєктувати та здійснювати екологічну діяльність тощо.

Таким чином, теоретичний аналіз наукових джерел щодо системи неперервної екологічної підготовки майбутніх педагогів дозволив визначити її роль і значення в інтересах сталого розвитку суспільства. Вона спрямована на:

– формування знань екологічної спрямованості на основі інтеграції природничо-наукових і гуманітарних наук, взаємодії сфер життєдіяльності людини (соціальної, екологічної та ін.), суб'єктів освітнього процесу (вчителів, школярів, викладачів, студентів тощо);

– розвиток здатності використовувати здобуті знання у професійній діяльності у сфері реалізації неперервної екологічної освіти та повсякденного життя;

– формування особистої відповідальності за стан природного середовища та розвиток системного, прогностичного і екологічного мислення школярів.

Висновки. Отже, здійснений дискурс-аналіз досліджуваної проблеми визначає неперервну екологічну підготовку майбутніх педагогів як випереджальну, спрямовану на гармонізацію суспільства та природи, ефективне вирішення сучасних соціально-екологічних проблем, створення умов для розвитку екологічності та її самореалізації у соціоприродному оточенні. Тому педагог, виступаючи суб'єктом неперервної екологічної підготовки, має певні зобов'язання щодо формування ціннісних орієнтирів та моральних норм кожної особистості стосовно захисту навколишнього середовища. Перспективами подальших досліджень є дослідження особливостей екологічної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі США.

Список використаної літератури

1. Герасимчук З. Еколого-економічні основи формування та реалізації регіональної політики сталого розвитку (питання методології та практики): автореф. дис. … докт. екон. наук: спец. 08.10.01. Львів, 2002. 47 с.
2. Прудніева Т., Ткаченко М., Крамаренко А. Концепція сталого розвитку регіону. Приазовський економічний вісник. 2018. Вип.6 (11). С.356–359.
3. Сулацкова О.Ф. Концепція ноосфери В.І. Вернадського як новий етап осмислення проблематики культури та цивілізації. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. 2008. Вип.12. С.63–66.
4. Краснянська Н.Д., Слободянюк О.Р. Сталий розвиток та екологічна освіта. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. №74. Т.3. С.31–34.
5. Nguyen D.Q. A comparative study of the perspectives of academics, students and industry on environmental education in engineering courses. Global Journal of Engineering Education. 2000. Vol.1. №3. P.247–257.
6. Висоцька О.Є. Освіта для сталого розвитку: науково-методичний посібник. Дніпропетровськ: Роял Принт, 2011. 200 с.
7. Spínola H. Environmental culture and education: a new conceptual framework. Creative Education. 2021. Vol.12. №.5. P.983–998.
8. Бондар О.І., Барановської В.Є., Єресько О.В. Екологічна освіта для сталого розвитку у запитаннях та відповідях: науково-методичний посібник для вчителів. Херсон: Грінь Д.С., 2015. 228 с.
9. Концепція екологічної освіти України. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2002. №7. С.3–23.
10. Іванчук С. Екологічне виховання дошкільників у контексті його актуальних дефініцій. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. №70. Т.2. С.54–58.
11. Sheryn D. International Journal of Sustainable Development and World ecology. Ecological literacy and psychographics lifestyle contributors to ecological knowledge and understanding. Engineering and Environment. 2018. №5. P.117–130.

References

1. Herasymchuk, Z. (2002). *Ekoloho-ekonomichni osnovy formuvannia ta realizatsii rehionalnoi polityky staloho rozvytku (pytannia metodolohii ta praktyky)* [Ecological and economic foundations of formation and implementation of regional policy of sustainable development (issues of methodology and practice)]. Extended abstract of Doctoral dissertation. Lviv. (in Ukrainian).
2. Prudnieva, T., Tkachenko, M., & Kramarenko, A. (2018). Kontseptsiia staloho rozvytku rehionu [The concept of sustainable development of the region]. *Pryazovsky Economic Bulletin, 6* (11), 356–359. (in Ukrainian).
3. Sulatskova, O.F. (2008). Kontseptsiia noosfery V.I. Vernadskoho yak novyi etap osmyslennia problematyky kultury ta tsyvilizatsii [The concept of V.I.Vernadskyi noosphere as a new stage of understanding the culture and civilization problems]. *Scientific bulletin of*

Lesya Ukrainka Volyn National University, 12, 63–66. (in Ukrainian).
4. Krasnianska, N.D., & Slobodianiuk, O.R. (2021). Stalyi rozvytok ta ekolohichna osvita [Sustainable development and environmental education]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools, 74* (*3*), 31–34. (in Ukrainian).
5. Nguyen, D.Q. (2000). A comparative study of the perspectives of academics, students and industry on environmental education in engineering courses. *Global Journal of Engineering Education, 1* (*3*), 247–257.
6. Vysotska, O.Ye. (2011). *Osvita dlia staloho rozvytku: naukovo-metodychnyi posibnyk* [Education for sustainable development: a scientific and methodological guide]. Roial Prynt. (in Ukrainian).
7. Spínola, N. (2021). Environmental culture and education: a new conceptual framework. *Creative Education, 12* (*5*), 983–998.
8. Bondar, O.I., Baranovskoi, V.Ye., & Yeresko, O.V. (2015). *Ekolohichna osvita dlia staloho rozvytku u zapytanniakh ta vidpovidiakh: naukovo-metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv* [Environmental education for sustainable development in questions and answers: a scientific and methodological guide for teachers]. Hrin D.S. (in Ukrainian).
9. Kontseptsiia ekolohichnoi osvity Ukrainy (2002). [Concept of environmental education of Ukraine]. *Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 7*, 3–23. (in Ukrainian).
10. Ivanchuk, S. (2020). Ekolohichne vykhovannia doshkilnykiv u konteksti yoho aktualnykh definitsii [Environmental education of preschoolers in the context of its current definitions]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools, 70* (*2*), 54–58. (in Ukrainian).
11. Sheryn, D. (2018). International Journal of Sustainable Development and World ecology. Ecological literacy and psychographics lifestyle contributors to ecological knowledge and understanding. *Engineering and Environment, 5*, 117–130.

Стаття надійшла до редакції 30.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 03.04.2024 р.

Povidaichyk Oksana
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Hryn Olha
PhD Student
Department of General Pedagogics and Pedagogy of Higher School
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

THE CONCEPT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT AS THE BASIS OF CONTINUOUS ECOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Abstract. Increasing attention to the ecological training of young people in the system of modern education is one of the important problems nowadays. Guarantees of environmental protection are presented in ecological knowledge, abilities and skills, as well as in the socio-cultural behavior and worldview of the population. Therefore, one of the priority tasks of the educational system is the formation of the ecological culture of the younger generation through the implementation of a system of continuous environmental education based on the principles of sustainable development. The purpose of the article is to investigate the problem of continuous ecological training of future teachers based on sustainable development. Research methods: analysis and synthesis of scientific literature (to clarify key research concepts), systematization, and generalization (for the purpose of forming the author's conclusions). It is established that ensuring the sustainable development of society involves positive life activities of people through the creation of conditions that contribute to the harmonization of their relationships, development, and satisfaction of their needs in the socio-natural environment, providing opportunities for the formation of ecological culture in the educational sphere. The peculiarities of continuous ecological training of future teachers based on the concept of sustainable development are studied, and the content and results of this process are highlighted. The goal of continuous ecological training for sustainable development is to teach people to manage the quality of life; the formation of an ecological culture in the young generation, which involves the ecological orientation of the individual, the ability to increase their ecological education and literacy, to carry out social-ecological and ecological-project activities for the benefit of sustainable development. The main tasks of continuous ecological training are the formation of scientific knowledge and ecologically oriented knowledge, the development of environmental protection skills and abilities aimed at improving the state of the environment and improving the quality of life of people, and the upbringing of a highly educated and ecologically cultural personality. Continuous ecological education for the benefit of sustainable development originates in preschool education institutions, where for the first time children master the basics of environmental education and culture, and form an idea of their unity with nature. The next stage is general secondary education, where students form environmental competence and develop an environmental outlook. The next level of the continuous ecological education system is the higher school, where the professional ecological training of the future teacher is carried out, the value-meaning sphere of the individual is formed, social-ecological norms of professional activity are mastered.

Key words: sustainable development, continuous ecological training of future teachers, ecological culture, environment, educational system.

УДК 378.011.3
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Прошкін Володимир Вадимович
професор кафедри математики і фізики
Київський університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
v.proshkin2017@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-9785-0612

Штимак Анатолій Юрійович
старший викладач
кафедра системного аналізу та теорії оптимізації
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
anatolii.shtymak@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0003-4602-5353

Тополянський Сергій Іванович
старший викладач
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
serhiy.topolyanskyy@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-3033-4015

ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ І НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Анотація. Актуалізується потреба у формуванні конкурентоспроможності майбутніх педагогів, яка виявляється в глибоких знаннях у сфері професійної діяльності, розвинених професійно-особистісних якостях, здатності адекватно та швидко реагувати на динамічні зміни в освітній сфері, високому рівні особистісної відповідальності щодо виконання професійних функцій. Ефективність формування конкурентоспроможності майбутніх вчителів забезпечується через інтеграцію навчальної і науково-дослідницької діяльності студентів, вбудованої в зміст професійної підготовки. Мета статті – дослідити особливості інтеграції навчальної і науково-дослідницької діяльності в процесі формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів у вищій школі. Методи дослідження – аналіз і синтез, порівняння, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), узагальнення (з метою формування авторських висновків). Поняття конкурентоспроможності педагога розглянуто з позиції різних галузей наукових знань. Обґрунтовано, що ефективність формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів забезпечується через інтеграцію навчальної і науково-дослідницької діяльності за умови дотримання визначених принципів і впровадження системи відповідних заходів з інтеграції освіти і науки у вищій школі.

Ключові слова: заклад вищої освіти, інтеграція, конкурентоспроможність, навчальна робота, науково-дослідницька діяльність, педагог, формування.

Вступ. Актуальність проблеми формування конкурентоспроможності (КС) випускників ЗВО зумовлена нагальними потребами національної економіки країни у висококваліфікованих фахівцях, зокрема й педагогічних кадрах. Сучасна освітня система визначає низку вимог перед вчителями – це й ґрунтовна предметна підготовка, психолого-педагогічна, методична компетентність, володіння цифровими технологіями, дослідницькими вміннями, здатністю до педагогічного партнерства, відповідними особистісними рисами тощо. Саме ці якості дозволяють педагогу виконувати професійні функції на високому рівні та мати переваги в конкурентних відносинах у процесі педагогічної діяльності.

У нормативно-правовому забезпеченні процесу модернізації вищої освіти України проблема формування конкурентоспроможних педагогів є однією з пріоритетних. Зокрема, її необхідність визначається Законом України «Про вищу освіту» (2014), Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. (2016), Законом України «Про освіту» (2017), Концепцією розвитку педагогічної освіти (2018) та ін. Відтак визначення оптимальних шляхів формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів, зокрема через використання інтегрованого потенціалу навчальної і науково-дослідницької діяльності, є стратегічним завданням функціонування вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема конкуренції в освітній сфері і конкурентоспроможності педагогів є предметом дослідження Т.Васильєвої, Ю.Дерев'янка, Ю.Завалевського, О.Лукаш, М.Невмержицької, С.Скотта, С.Семенюк. Загальним питанням інтеграційних процесів в освітній сфері присвячені роботи Н.Божко, Т.Бубряк, Б.-Р.Кларка, О.Микитюк, Л.Фінка. На провідній ролі науково-дослідницької діяльності в процесі формування сучасного педагога наголошують І.Драч, М.Князян, О.Косович, С.Литвинова, О.Скорнякова. Незважаючи на наявність досліджень з питання формування КС педагогів у ЗВО, недостатньо вивченою є проблема інтеграції навчальної роботи і НДД в процесі формування конкурентоспроможного вчителя.

Мета статті – дослідити особливості інтеграції навчальної і науково-дослідницької діяльності в процесі формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів у вищій школі. **Методи дослідження** – аналіз і

синтез, порівняння, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), узагальнення (з метою формування авторських висновків).

Виклад основного матеріалу. Конкуренція як об'єктивне суспільне явище сучасності є надбанням економічної науки. Еволюція цього поняття в рамках економічної теорії ґрунтується на працях таких зарубіжних учених, як С.Брю, Дж.Кейнс, А.Курно, К.Макконелл, А.Маршалл, Дж.Мілль, Ф.Найт, М.Портер, Д.Рікардо, А.Сміт, Ф.Хайєк та ін. Аналіз висловлювань зазначених вчених про сутність поняття конкуренції дозволяє дійти висновку, що більшість з них вказують на багатовимірність і багатофакторність цього поняття. С.Джонсон трактує це поняття як «спробу отримати чи зробити те, що намагається досягти у той самий час хтось інший» [1, с.432]. Ф.Найт, визначає поняття конкуренції як сукупність низки суб'єктів, що суперничають між собою в умовах вільного існування [2]. Вивчення змісту цього поняття в сучасній науковій літературі дозволило встановити, що характерними її рисами є суперництво, змагання, зіткнення інтересів, конфліктність у процесі взаємодії [3; 4].

Слід відзначити, що поряд з терміном «конкуренція» в економічній науці зародилося поняття «конкурентоспроможність». Вперше поняття КС увів у науковий обіг у 1980 р. М. Портер, професор кафедри ділового адміністрування Гарвардської бізнес-школи, розуміючи його як властивість товару, послуги, суб'єкта ринкових відносин виступати на ринку нарівні з присутніми там аналогічними товарами, послугами чи конкуруючими суб'єктами ринкових відносин [5]. Інші наукові розвідки з проблеми КС в галузі економіки демонструють розуміння цього поняття як: сформованість низки вимог, які висуваються ринком праці до випускника ЗВО і забезпечують роботодавцю отримання бажаного прибутку; здатність виконувати свою діяльність в умовах ринкових відносин та отримувати прибуток, достатній для науково-технічного вдосконалення виробництва, стимулювання працівників і підтримки продукції на високому рівні; відповідність якості робочої сили попиту роботодавців [6; 7].

Таким чином, з позиції економіки поняття КС розуміється як сукупність професійних і особистісних характеристик випускника ЗВО, які забезпечують йому стійку позицію на сучасному ринку праці.

Щодо розуміння КС у філософській думці, то на думку дослідників, «знання більше не будуть транслюватися у формі єдиного цілого один раз і на все життя, швидше за все знання будуть формуватися з урахуванням майбутніх змін для забезпечення можливості кар'єрного зростання» [8]. Розкриваючи філософський аспект досліджуваної проблеми, визначимо термін КС як сукупність соціальних і ціннісних аспектів людської природи, які відіграють провідну роль у самореалізації та самоактуалізації здібностей особистості в умовах конкуренції на ринку праці.

З позиції соціології поняття КС тлумачиться як: боротьба соціальних суб'єктів чи соціальних груп за володіння обмеженими трудовими ресурсами; нормативно регульований соціальний процес, який відображає прагнення соціальних суб'єктів чи соціальних груп до однієї й тієї ж мети, де її досягнення одними виключає таку можливість для інших; взаємини, які склалися між соціальними суб'єктами, соціальними групами і соціумами в цілому, що відображають їх боротьбу за володіння обмеженими або нерівно розподіленими цінностями [9].

Таким чином, у соціології КС передбачає сукупність характеристик суб'єкта соціальних відносин, що забезпечують йому конкурентні переваги з позиції успіху соціалізації. З урахуванням цього аспекту КС визначимо її як сукупність індивідуальних та професійних характеристик випускника ЗВО, які забезпечують можливість успішної соціалізації.

У нашому дослідженні важливою є інтерпретація КС стосовно педагогічної сфери, тобто КС вчителя.

У психолого-педагогічних наукових розвідках (Дж.Грейсон, К.О'Делл, Дж.Дьюї, Р.Кеттел, Р.Мартенс, А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Шостром) конкуренція розуміється як одна з основних форм організації міжособистісної взаємодії, яка характеризується досягненням індивідуальних чи групових цілей та інтересів в умовах суперництва чи змагальності. Вона розглядається дослідниками як боротьба за більш вигідну позицію, найчастіше за лідерство і домінування.

У своїх дослідженнях Р.Мартенс під «конкурентоспроможною особистістю» розуміє результат соціалізації, тобто такий процес, при якому людиною засвоюються зразки ролей, установок, норм і цінностей, а також сукупність знань і вмінь певного суспільства, які дають їй можливість безконфліктно існувати в ньому [10]. При цьому результат процесу соціалізації вбачається в цілеспрямованій роботі серед підростаючого покоління з їхньої підготовки до майбутніх життєвих випробувань, подолання яких відбувається через оптимальне використання здібностей і знань.

Узагальнення наукових досліджень з проблеми КС у психолого-педагогічних науках дозволяє розуміти КС педагога як: здатність витримувати конкуренцію для досягнення бажаного результату; ступінь відповідності професійної компетентності вчителя вимогам, які пред'являються роботодавцем; досягнення професійного успіху через реалізацію конкурентних переваг, що досягається шляхом мобілізації потенціалу індивідуально-особистісних якостей, фахових знань, умінь і навичок [11; 12].

Таким чином, поняття КС педагога будемо розуміти як інтегративну професійно значущу якість фахівця, яка забезпечує його затребуваність на ринку педагогічної праці за рахунок реалізації конкурентних переваг, що відображають високий рівень сформованості загальнокультурних і фахових компетентностей та особистісних характеристик. Складовими КС педагога є: фундаментальна професійна підготовка, мотивація до фахової діяльності, позитивні ціннісні і моральні установки особистості, комунікабельність, організаторські і лідерські здібності, вміння працювати в команді, мобільність, наполегливість, ініціативність, відповідальність, наявність творчого потенціалу, інноваційної компетентності, цілеспрямованість, вміння планувати професійну і життєву кар'єру, спрямованість до саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації, стресостійкість, вміння долати труднощі, прагнення до успіху тощо.

Вивчення шляхів формування КС педагогів у практиці ЗВО дозволило зробити висновок про ефективність реалізації цього процесу через забезпечення інтеграції навчальної роботи і НДД [13]. Необхідним вважаємо дотримання таких основних принципів: об'єднання і координація зусиль та інтересів учених і кафедр університету з усіма зацікавленими особами й науковими структурами як усередині університету, так і

за його межами; забезпечення кафедральної автономії, що визначає їх повну самостійність у виборі й виконанні наукових проєктів і організації наукових досліджень; формування зв'язку НДД з майбутньою професійною діяльністю студентів і запитами реальної практики; розширення міжнародної співпраці, що припускає встановлення й розвиток наукових контактів з європейськими й світовими науковими центрами.

Вважаємо, що сукупність зазначених педагогічних принципів інтеграції освіти й науки забезпечує орієнтацію вищої освіти на задоволення інтересів і професійних потреб особистості майбутнього фахівця, становлення ерудиції, фахової компетентності, розвиток творчих здібностей і загальної культури, що є складовими КС педагога.

Досліджуючи теоретико-методологічні засади інтеграції освіти й науки, нами визначені закономірності інтеграційних процесів у ЗВО: продуктивність інтеграції досягається за умови зацікавленості в її здійсненні професорсько-викладацького складу університету в співпраці зі студентами. На наш погляд, найважливішою умовою інтеграції науки й освіти в університеті є, перш за все, подолання «стереотипу» мислення низки викладачів і студентів щодо «відірваності» науки від освітнього процесу й утруднення проведення навчальних занять через НДД; ефективність інтеграції підвищується за умови зростання частки її структурно-ізоморфних складових. До них ми відносимо різні види й форми інтеграції НДД й навчальної роботи майбутніх учителів; високий рівень якості підготовки фахівців досягається за умови досягнення збалансованої відповідності потреб і вимог усіх суб'єктів інтеграційної взаємодії освіти й науки; КС майбутніх фахівців й орієнтованість їх на майбутню педагогічну діяльність забезпечується за умови вбудованості інтеграції освіти й науки в зміст професійної підготовки. Дійсно, найважливішим напрямом в організації НДД студентів виступає забезпечення всіх студентів самостійною дослідницькою роботою як ключовим компонентом професійної підготовки [13].

Узагальнивши вищеназвані положення, доходимо висновку, що система професійної підготовки майбутніх учителів повинна значною мірою орієнтуватися на наукові дослідження.

Для забезпечення результативності процесу формування КС майбутніх педагогів вважаємо за доцільне розробити і впровадити систему заходів з інтеграції навчальної роботи і НДД: обґрунтувати концепцію й педагогічні принципи гармонійного об'єднання науки й освіти в університеті; сформувати наукові й інноваційні програми досліджень у межах навчальних дисциплін; розробити організаційні форми НДД університету, що спрямовані на розвиток фундаментальних досліджень, вирішення завдань і проблем регіону; регулярно проводити виставки, ярмарки, наукові конференції, рекламну діяльність, що пропагують розвиток науки в університеті; розробити інфраструктуру спільної інноваційної наукової й освітньої діяльності ЗВО, максимально концентруючи науковий потенціал на пріоритетних напрямах науки [13].

Висновки. Таким чином, в сучасних умовах спостерігається орієнтація ЗВО на формування КС педагогів, що зумовлює необхідність комплексної діагностики ринку праці і транслювання можливостей ринку освітніх послуг. Одним із шляхів розвитку конкурентних якостей майбутніх учителів у вищій школі є інтеграція навчальної роботи і НДД. Через концептуальне забезпечення цього процесу на методологічному, теоретичному і практичному рівнях, впровадження системного підходу і розробки відповідних механізмів його реалізації, уможливлюється досягнення вищого рівня КС майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Перспективами подальших наукових розвідок є дослідження можливостей цифрових технологій задля оптимізації навчальної і НДД майбутніх педагогів у контексті формування їхньої КС.

Список використаної літератури

1. Johnson S.A. Dictionary of the English language. In two volumes. Vol.1. Ed. 6-th. London: Cosimo Classics, 1755. 1092 p.
2. Knight F.H. Risk, uncertainty and profit. Boston and New York: Houghton Mifflin Company, 1921. 381 p.
3. Чіков І.А. Конкуренція: теоретичні підходи до розуміння сутності поняття. Агросвіт. 2019. Вип.10. С.74–80.
4. Шпак О.Г. Еволюція теорії конкуренції в умовах динамічного зовнішнього середовища. Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. 2011. №6. Т.4. С.95–98.
5. Porter M. Competitive advantage: creating and sustaining superior performance. New York: The Free Press, 1985. 557 p.
6. Адамик В.А. Оцінка конкурентоспроможності підприємства. Вісник Тернопільського національного економічного університету. 2012. №1. С.69–78.
7. Дейнега О.В. Методологічні аспекти оцінювання конкурентоздатності підприємств. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». 2008. Вип.623. С.61–68.
8. Lyotard J-F. The post-modern condition. A report on knowledge. Manchester: Manchester Univ. Press. 1984. 144 p.
9. Колот А.М., Грішнова О.А., Герасименко О.О. та ін. Соціалізація відносин у сфері праці в контексті стійкого розвитку: монографія. Київ: КНЕУ, 2010. 352 с.
10. Martens R. Social Psychology and Physical Activity. New York: Harper & Row, 1975. 180 p.
11. Абабілова Н.М. Конкурентоздатність – необхідна умова розвитку особистості. Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського. Спецвипуск «Сучасні тенденції педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції». 2010. С.9–13.
12. Бондар В.І. Конкурентоспроможність і конкурентоздатність як домінантні характеристики сучасного фахівця-освітянина: понятійнокатегоріальний контекст. Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: матеріали доп. звітно-наук. конф. викл. ун-ту за 2007 р. (м.Київ, 5–6 лютого 2008 р.). / Нац. пед. ун-т ім.М.П.Драгоманова; редкол.: В.П.Андрущенко (голова) [та ін.]. Київ: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2008. С.3–6.
13. Прошкін В.В. Інтеграція науково-дослідної й навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів. Наука і освіта. 2010. № 7. С.214–218.

References

1. Johnson, S.A. (1755). *Dictionary of the English language*. In two volumes. Vol.1. Ed. 6-th. Cosimo Classics.
2. Knight, F.H. (1921). *Risk, uncertainty and profit.* Houghton Mifflin Company.
3. Chikov, I.A. (2019). Konkurentsiia: teoretychni pidkhody do rozuminnia sutnosti poniattia [Competition: theoretical approaches to understanding the essence of the concept. Agrosvit]. *Ahrosvit, 10,* 74–80. (in Ukrainian).
4. Shpak, O.H. (2011). Evoliutsiia teorii konkurentsii v umovakh dynamichnoho zovnishnoho seredovyshcha [The evolution of the

theory of competition in the conditions of a dynamic external environment]. *Bulletin of the Khmelnytskyi National University. Economic sciences, 6 (4),* 95–98. (in Ukrainian).
5. Porter, M. (1985). Competitive advantage: creating and sustaining superior performance. The Free Press.
6. Adamyk, V.A. (2012). Otsinka konkurentospromozhnosti pidpryiemstva. Visnyk Ternopilskoho natsionalnoho ekonomichnoho universytetu [Evaluation of the competitiveness of the enterprise]. *Bulletin of the Ternopil National Economic University, 1,* 69–78. (in Ukrainian).
7. Deineha, O.V. (2008). Metodolohichni aspekty otsiniuvannia konkurentozdatnosti pidpryiemstv [Methodological aspects of assessing the competitiveness of enterprises]. *Bulletin of National University «Lviv Polytechnic», 623,* 61–68. (in Ukrainian).
8. Lyotard, J-F. (1984). *The post-modern condition. A report on knowledge*. Manchester Univ.
9. Kolot, A.M., Hrishnova, O.A., & Herasymenko, O.O. et al. (2010). *Sotsializatsiia vidnosyn u sferi pratsi v konteksti stiikoho rozvytku* [Socialization of labor relations in the context of sustainable development]. KNEU. (in Ukrainian).
10. Martens,R. (1975). *Social Psychology and Physical Activity*. Harper & Row.
11. Ababilova, N. M. (2010). Konkurentozdatnist – neobkhidna umova rozvytku osobystosti [Competitiveness is a necessary condition for personality development]. *Scientific Bulletin of K.D.Ushinskyi South Ukrainian State Pedagogical University. Special issue «Modern trends in pedagogical science of Ukraine and Israel: the path to integration»*, 9–13. (in Ukrainian).
12. Bondar, V.I. (2008). Konkurentospromozhnist i konkurentozdatnist yak dominantni kharakterystyky suchasnoho fakhivtsia-osvitianyna: poniatiino-katehorialnyi kontekst [Competitiveness and competitiveness as dominant characteristics of a modern educational specialist: conceptual and categorical context]. *The unity of education and scientific research is the main principle of the university – Proceedings of scientific confernce* (pp.3–6). M.P.Drahomanov NPU. (in Ukrainian).
13. Proshkin, V.V. (2010). Intehratsiia naukovo-doslidnoi y navchalnoi roboty v universytetskii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Integration of research and educational work in the university training of future teachers]. *Science and education, 7,* 214–218. (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції 27.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 31.03.2024 р.

Proshkin Volodymyr
Professor of the Department of Mathematics and Physics
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

Shtymak Anatoliy
Senior Lecturer
Department of Systems Analysis and Optimization Theory
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Topolyanskyy Serhiy
Senior Lecturer
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

INTEGRATION OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES IN THE PROCESS OF FORMING THE COMPETITIVENESS OF FUTURE TEACHERS

Abstract. The effectiveness of forming the competitiveness of future teachers is ensured through the integration of educational and scientific research activities of students, embedded in the content of professional training. The article's purpose: to characterise the peculiarities of the integration of educational-scientific research activities in the process of forming the competitiveness of future teachers in higher education. Research methods: analysis and synthesis, comparison, systematization (to clarify key research concepts), and generalization (to form authors` conclusions). The concept of a teacher's competitiveness is considered as an integrative professionally significant quality of a specialist, which ensures the demand in the teaching labor market due to the realization of competitive advantages that reflect a high level of formation of general cultural and professional competencies and personal characteristics. The components of a teacher's competitiveness are: fundamental professional training, motivation for professional activity, positive value and moral attitudes of an individual, communication skills, organizational and leadership skills, the ability to work in a team, mobility, perseverance, initiative, responsibility, the presence of creative potential, innovative competence, purposefulness, the ability to plan a professional and life career, orientation towards self-development, self-improvement and self-realization, stress resistance, the ability to overcome difficulties, the desire for success, etc. The effectiveness of future teachers competitiveness formation is ensured through the integration of educational-scientific research activities, provided by the principles: unification and coordination of the efforts and interests of scientists and departments of the university with all interested persons and scientific structures; ensuring cathedral autonomy; formation of a connection between scientific and research activities with the future profession and requests of real practice; expansion of international cooperation.

Key words: competitiveness, teacher, formation, integration, educational work, scientific research activity, institution of higher education.

УДК 37.018.4:159.942.5:37.011.3-051(043.2)
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Радченко Марина Ігорівна
кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри соціальних технологій
Національний авіаційний університет, м.Київ, Україна
radmar55@ukr.net
http://orcid.org/0000-0003-3253-4923

Прожога Ірина Валентинівна
кандидат економічних наук, доцент
доцент кафедри соціальних технологій
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна iryna.prozhoha@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-4991-8317

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Стаття присвячена проблемі профілактики професійного вигорання викладачів в умовах змішаного навчання. Дана форма навчання поєднує онлайн-ресурси та традиційні заняття. Підкреслюється, що умови, в яких організується змішане навчання, чинять негативний вплив на членів педагогічного колектив, викликаючи у них сильне емоційне напруження і стрес. Все це призводить до виснаження внутрішніх ресурсів і професійного вигорання викладачів, що і зумовлює актуальність проблеми профілактики професійного вигорання викладачів в умовах змішаного навчання. У статті розглядаються результати трьох етапів дослідження рівня емоційного вигорання у викладачів кафедри соціальних технологій НАУ та кафедри психології та педагогіки КНЕУ, яке проводилось у 2022 та 2023 роках. Мета статті: огляд та характеристика методів професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах змішаного навчання. Методи дослідження: теоретичні, емпіричні, інтерпретаційні. Практичним результатом дослідження, представленого в статті, є конкретні рекомендації з гармонізації психофізичного стану викладачів, які потерпають від професійного вигорання, *на всіх трьох рівнях* регуляції психофізичного стану, а саме: *ф*ізіологічному, емоційно-вольовому та *ц*іннісно-смисловому.

Ключові слова: змішане навчання, професійне вигорання, рівні емоційного вигорання, гармонізація психофізичного стану.

Вступ. Виклики, які ставить перед нами життя, диктують вибір адекватних ситуації форм та методів навчання. В умовах повномасштабного вторгнення рф на територію України в системі вищої освіти використовується змішана форма навчання, яка поєднує онлайн-ресурси та традиційні заняття. Попри значні переваги цього методу навчання, змішана форма освіти ставить перед викладачами та студентами підвищені вимоги, зокрема через складність планування уроків, розробку лекційних матеріалів та оцінювання тестів та завдань різного рівня для перевірки знань студентів. Цей підхід до навчання також збільшує навантаження на викладачів. У контексті змішаної освіти виникає багато зовнішніх та внутрішніх факторів, що можуть негативно впливати на викладачів, спричиняючи в них високий рівень стресу та емоційного вигорання. Робота викладача, що вимагає великих зусиль, призводить до зниження їхніх енергетичних запасів та професійного виснаження, що має наслідком зменшення активності викладачів у освітньому процесі, падіння задоволеності своєю роботою, зростання обороту персоналу, погіршення соціально-психологічної атмосфери серед колег, збільшення випадків негативних фізичних та емоційних реакцій, погіршення відносин зі студентами, а також зниження якості та ефективності навчального процесу. Ці фактори підкреслюють необхідність зосередитися на профілактиці професійного вигорання серед викладацького складу в умовах, коли навчання комбінує онлайн та офлайн формати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі існує багато визначень поняття «професійного вигорання». Теоретичний аналіз літератури [10; 11; 12; 13] дозволив нам аналізувати синдром «професійного вигорання» як систему з трьох компонентів: емоційне виснаження, втрату особистісного зв'язку та зниження відчуття професійних досягнень. Ця проблема отримала висвітлення в наукових працях вчених з різних країн, які досліджували суть та структуру емоційного вигорання, зокрема Л.М.Карамушка [5], Н.В.Пергончук [7; 8], С.Піговська [9] та ін., а також методам його діагностики та профілактики: В.В.Бойко [1], В.Дудяк [2], Г.Думанська [3], Є.Єгорова [4], О.Качур [6] та ін. У сучасній міжнародній науковій спільноті феномен емоційного вигорання аналізується з різних перспектив, включаючи психологію стресу (де вигорання розглядається як наслідок стресових впливів), психологію праці (де вигорання виступає як одна з форм професійного знецінення) та екзистенційну психологію (де вигорання описується як стан втоми, що розвивається через тривале перебування в умовах емоційного напруження). Однак проблема професійного вигорання викладачів в умовах змішаного навчання майже не перебувала у фокусі науково-практичного розгляду.

Мета статті: огляд та характеристика методів професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах змішаного навчання.

Методи дослідження: теоретичні (ретельний аналіз літературних джерел, синтезування, узагальнення та класифікація наявних наукових даних), емпіричні (психодіагностика та опитування), інтерпретаційні (детальний аналіз та тлумачення зібраної інформації).

Виклад основного матеріалу. На 1-му та 2-му етапах нашого дослідження рівня емоційного вигорання

викладачів НАУ та КНЕУ (50 осіб), яке було проведено у січні – грудні 2022 р., встановлено, що у них спостерігається тенденція в бік підвищення рівня емоційного вигорання в умовах змішаного навчання. З'ясовано, що найбільш вираженим симптомом є «редукція професійних обов'язків», на другому місті - «неадекватне вибіркове емоційне реагування», на третьому - спостерігається «економія емоційних ресурсів», що виходить за межі професійної сфери і проявляється у побутовому житті, під час обміну думками з друзями та знайомими. Останнім і найменш помітним симптомом стала «емоційно-етична невизначеність», яка виявляється в тому, що емоції працівника не сприяють або недостатньо мотивують до етичного сприйняття (рис.1).

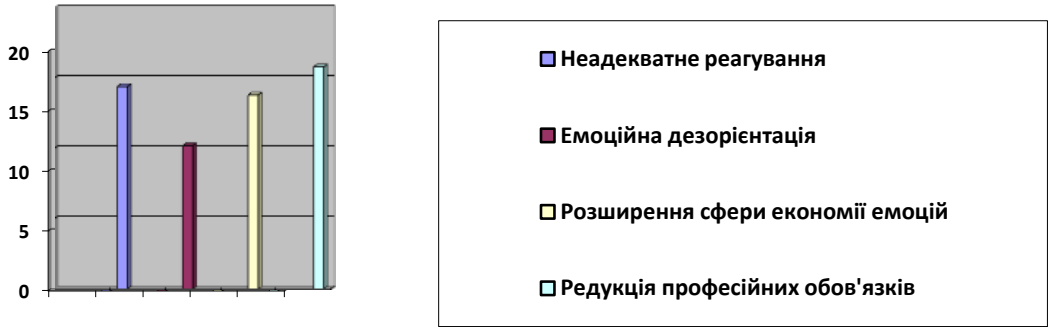


Рис.1. Середньоарифметичні показники симптомів фази резистенції за методикою В.Бойко

Відомо, що наслідки професійного виснаження можуть бути шкідливими як для індивіда, так і для всього освітнього колективу. Тому серед ключових заходів з попередження емоційного виснаження викладачів, особливо в контексті гібридного навчання, виступає командна робота. Виявлено, що основною перевагою роботи в команді є можливість отримання взаємної підтримки, що стає незамінною в умовах ризику професійного вигорання. Взаємодопомога між колегами та ефективна співпраця з керівництвом відіграють вирішальну роль у запобіганні виснаженню.

Ключові засади ефективної командної роботи включають: 1. Гнучке розподілення ролей та обов'язків, забезпечуючи при цьому свободу дій кожного учасника у виконанні його завдань; 2. Проведення регулярних засідань команди (щотижня) для обговорення проблемних студентів чи ситуацій; 3. Взаємне інформування про прогрес у роботі з конкретними групами студентів; 4. Обмін поглядами для досягнення консенсусу та взаєморозуміння; 5. Уникнення надмірної формалізації у підходах до роботи членів команди; 6. Застосування різноманітних стилів роботи, відмовляючись від авторитарного; 7. Неперервне вдосконалення комунікативних навичок учасників команди; 8. Ретельне аналізування продуктивності кожного члена команди та оцінювання робочих умов, що можуть сприяти вигоранню.

Виявлено, що чотири категорії якостей сприяють викладачам у запобіганні професійному виснаженню: 1. Підтримання хорошого здоров'я та активне дбання про фізичний стан через регулярні фізичні вправи та здоровий спосіб життя; високий рівень самоповаги та віра в власні сили та здібності; 2. Досвід ефективного подолання професійних стресів; здібність адаптуватися та вносити конструктивні зміни в умовах стресу; гнучкість; відкритість; дружелюбність; незалежність; націленість на самодостатність; 3. Здатність культивувати в собі позитивне, оптимістичне ставлення до себе, інших людей та життя загалом; 4. Вміння звертатися за допомогою, не боятися задавати прості питання та відкритість до прийняття допомоги. Тому, на нашу думку, другим основним методом профілактики емоційного вигорання викладачів в умовах змішаного навчання є *метод використання наявних внутрішніх ресурсів***.** В цьому контексті корисним буде оволодіння викладачами *базовими техніками продуктивної взаємодії.*

Запропоновано використовувати прийоми, що активізують внутрішні ресурси партнерів по спілкуванню, а саме: схвалення; пасивне та активне вислуховування (уточнення, переповідання, відображення почуттів, підсумування та ін.).

У рамках третьої ключової стратегії запобігання емоційному вигоранню серед викладачів, яка базується на наданні психологічної підтримки, виділяються три основні напрями діяльності: 1. Зусилля досягнення балансу та гармонії у житті, підтримання здорового способу життя та задоволення потреби у комунікації; 2. Пошук задоволення, релаксація та включення ігрових елементів у повсякденне життя; 3. Розвиток навичок відволікання від робочих стресів та переживань, пов'язаних з професійною діяльністю.

В процесі проведення в режимі онлайн тренінгових занять з викладачами доведено, що вміння виконувати в*прави з глибоким диханням є фундаментальним навиком емоційно-орієнтованого подолання стресу.* Пропонується також використовувати різноманітні техніки боротьби зі своїми негативними думками, а саме: «Відрізати, відкинути», «Лейбл, або Ярлик», «Перебільшення», «Визнання своїх достоїнств» та ін.

Встановлено, що вміння регулювати свій емоційний стан формуються за допомогою спеціальних вправ, а саме: «Мавпа». «Прес». «Внутрішній промінь» та інші. Ці методики ефективно зменшують негативні емоції та допомагають знизити рівень стресу та агресії. Рекомендується застосовувати їх перед зустріччю з складною аудиторією, підготовкою до діалогу з проблемним студентом чи їхніми сім'ями, а також перед будь-якими ситуаціями, що викликають психологічний тиск і вимагають самоконтролю та впевненості.

Вказані вище вправи на регулювання емоційного стану були запропоновані в режимі онлайн викладачам НАУ та КНЕУ – учасникам дослідження, яке проводилось на 3 етапі нашого дослідження у січні - червні 2023 року. Після виконання запропонованих вправ було проведено нове дослідження. Воно було здійснено у жовтні 2023 року серед викладацького складу

Національного авіаційного університету (кафедра соціальних технологій) та Київського національного економічного університету (кафедра психології та педагогіки), включаючи загалом 50 осіб.

Для визначення рівня емоційного вигорання використовувалась методика експрес-діагностики В.Бойко, яка дозволяє ідентифікувати синдром вигорання через тестування в онлайн форматі. Тест містить 10 запитань з трьома варіантами відповідей: «А» для високого рівня, «Б» для середнього та «В» для низького рівня емоційного вигорання, де високий рівень показує збільшену тривожність та іритацію, середній - помірну тривожність та втому від роботи, а низький - стабільний настрій та активність. Результати показали, що 4 особи (8%) мали високий рівень вигорання, 26 осіб (52%) – середній, тоді як 20 осіб (40%) продемонстрували низький рівень цього стану (рс.2).



Рис.2. Рівень емоційного вигорання викладачів в умовах змішаного навчання після виконання вправ

Доведено, що порівняно з результатами тогорічного дослідження високий показник емоційного вигорання знизився на 4%, а середній та низький підвищились кожний на 2%. Отже, зниження рівня емоційного вигорання у викладачів в умовах змішаного навчання після виконання вправ на регулювання емоційного стану незначне, але тенденція у бік такого зниження спостерігається, що вказує на результативність запропонованих вправ.

Методики відновлення психофізичного балансу особи, що зіткнулася з професійним вигоранням, можна класифікувати на три основні категорії: 1. Фізіологічні методи, що цілеспрямовано впливають на фізичний стан організму. 2. Емоційно-вольові підходи, спрямовані на корекцію емоційного фону. 3. Методи ціннісно-смислової адаптації, які зорієнтовані на переосмислення життєвих пріоритетів та зміну світогляду.

Отже, для досягнення гармонії в психофізичному стані особи важливо звертати увагу на всі три зазначені рівні. На фізіологічному рівні рекомендується забезпечити якісний сон, здорове харчування, регулярні фізичні вправи, танці, використання фітотерапії, гомеопатії, масажу, кольоротерапії, ароматерапії, мінералотерапії, дихальних технік, а також відвідування бані та водних процедур. Для емоційно-вольового рівня корисними будуть гумор, музика, спілкування з близькими, заняття улюбленими справами, хобі, контакти з природою та тваринами, медитації, візуалізації та аутотренінги. На рівні ціннісно-смислової регуляції важливо вчитися керувати своїми думками та емоціями, адже негативні почуття, такі як образа, злість чи невдоволення, можуть серйозно зашкодити здоров'ю. Важливо розуміти, що не стільки обставини впливають на нас, скільки наше сприйняття цих обставин.

Висновки. Таким чином, як уже було вказано, синдром «професійного вигорання» виходить за межі лише професійної діяльності, оскільки його вплив стає відчутним у особистому житті індивіда, а також у його взаєминах з оточуючими. Глибоке розчарування у професійній сфері може радикально змінити життєві орієнтири людини. Синдром «професійного вигорання» характеризується комплексом негативних симптомів, які призводять до деградації особистості спеціаліста, обмежуючи його здатність використовувати власні ресурси через психічну втому або втрату професійних навичок. Це спричиняє порушення у професійній діяльності та зниження ефективності роботи загалом. Тому важливо зосередитись на профілактиці та підтримці психічного здоров'я викладачів, розробляючи та впроваджуючи тренінгові програми для запобігання синдрому «професійного вигорання». Ми бачимо перспективи майбутніх досліджень у продовженні аналізу ступеня емоційного вигорання серед викладачів, які працюють у режимі змішаного навчання, вивченні робочих умов, які можуть сприяти їхньому професійному вигоранню в університетах України, а також у застосуванні методів самоаналізу та колективного обговорення з використанням рекомендованих методик та вправ.

Список використаної літератури

1. Бойко В.В. Синдром емоційного вигорання в професійному спілкуванні. СПб., Добродійко, 2019. 112 с.
2. Дудяк В. Емоційне вигорання. Київ: Главник, 2017. 128 с.
3. Думанська Г. Синдром емоційного вигорання у педагогів. Психолог. 2020. №45. С.3–5.
4. Єгорова Є. Феномен емоційного вигорання та його прояви в професійній діяльності педагогічних працівників закладів профтехосвіти. Педагогіка і психологія. 2010. №4. С.66–73.
5. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В., Ковальчук О.С., Федосова Г.Л., Філатова О.Ф., Філь О.А. Дослідження синдрому професійного вигорання у вчителів. Київ: Міленіум, 2014. 24 с.
6. Качур О. Профілактика професійного вигорання в закладах освіти. Психолог. 2010. №40. С.3–6.
7. Перегончук Н.В. Проблема емоційної стійкості в професійній діяльності педагога. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук.пр. Ін-ту психології ім..Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. Т.XII, ч. 4. Київ: Ін-т психології

ім..Г.С.Костюка АПН України, 2010. С.322– 331.
8. Перегончук Н.В. Професійне вигорання» як фактор розвитку особистості педагога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2011. 219 с.
9. Піговська С. Профілактика синдрому професійного вигорання. Психолог. 2021. №14-15. С.49–54.
10. Прожога І.В., Гайтан Ю.Є., Краснюк Н.О., Никитчук К.С., Перкова О.О. Розвиток емпатії як чинник співпереживання у майбутніх соціальних працівників. Інноваційна педагогіка.. 2021. №42. С.191–198.
11. Прожога І.В., Радченко М.І., Вішталюк В. Досвід підготовки соціальних працівників в умовах змішаного навчання. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. №2 (51). С.109–112.
12. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: ґендерні аспекти: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти; за наук. ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової. Київ: Міленіум, 2004. 264 с.
13. Maslach, C., Goldberg, J. Prevention of burnout: new perspectives. Applied and Preventive Psychology. 2018. № 7. P.63–74.

References

1. Boyko, V.V. (2019). *Syndrom emotsiynoho vyhorannya v profesiynomu spilkuvanni* [Syndrome of emotional burnout in professional communication]. Dobrodiyko. (in Ukrainian).
2. Dudyak, V. (2017). *Emotsiyne vyhorannya* [Emotional burnout]. Hlavnyk. (in Ukrainian).
3. Dumans′ka, H. (2020). Syndrom emotsiynoho vyhorannya u pedahohiv [Syndrome of emotional burnout in teachers], *Psykholoh, 45*, 3–5. (in Ukrainian).
4. Yehorova, Ye. (2010). Fenomen emotsiynoho vyhorannya ta yoho proyavy v profesiyniy diyal′nosti pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv proftekhosvity [The phenomenon of emotional burnout and its manifestations in the professional activity of pedagogical workers of vocational schools]. *Pedahohika i psykholohiya, 4*, 66–73. (in Ukrainian).
5. Karamushka, L.M., Zaychykova, T.V., Koval′chuk, O.S., Fedosova, H.L., Filatova O.F., & Fil′, O.A. (2014). *Doslidzhennya syndromu profesiynoho vyhorannya u vchyteliv* [Study of professional burnout syndrome among teachers]. Milenium. (in Ukrainian).
6. Kachur, O. (2010). Profilaktyka profesiynoho vyhorannya v zakladakh osvity [Prevention of professional burnout in educational institutions]. *Psykholoh, 40,* 3–6. (in Ukrainian).
7. Perehonchuk, N.V. (2010). Problema emotsiynoyi stiykosti v profesiyniy diyal′nosti pedahoha [The problem of emotional stability in the professional activity of a teacher]. In S.D.Maksymenko (Ed.), Problemy zahal′noyi ta pedahohichnoyi psykholohiyi (pp.322–331). In-t psykholohiyi imeni H.S.Kostyuka APN Ukrayiny. (in Ukrainian).
8. Perehonchuk, N.V. (2011). *Profesiyne vyhorannya yak faktor rozvytku osobystosti pedahoha* [Professional burnout as a factor in the development of a teacher's personality] [Unpublished Candidate dissertation]. Kyiv. (in Ukrainian).
9. Pihovs′ka, S. (2021). Profilaktyka syndromu profesiynoho vyhorannya. Psykholoh. 2021. №14-15. S.49–54. . (in Ukrainian).
10. Prozhoha, I.V., Haytan, Yu.Ye., Krasnyuk, N.O., Nykytchuk, K.S., & Perkova, O.O. (2021). Rozvytok empatiyi yak chynnyk spivperezhyvannya u maybutnikh sotsial′nykh pratsivnykiv [Development of empathy as a factor of empathy in future social workers]. *Innovatsiyna pedahohika, 42,* 191–198. (in Ukrainian).
11. Prozhoha, I.V., Radchenko, M.I., & Vishtalyuk, V. (2022). Dosvid pidhotovky sotsial′nykh pratsivnykiv v umovakh zmishanoho navchannya [Experience of training social workers in conditions of mixed education]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social work, 2* (51), 109–112. (in Ukrainian).
12. Maksymenko, S.D., Karamushka, L.M., & Zaychykova, T.V. (Eds.). (2004). *Syndrom «profesiynoho vyhorannya» ta profesiyna kar"yera pratsivnykiv osvitnikh orhanizatsiy: genderni aspekty* ["Professional burnout" syndrome and the professional career of employees of educational organizations: gender aspects]. Milenium. (in Ukrainian).
13. Maslach, C., & Goldberg, J. (2018). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology, 7,* 63–74.

Стаття надійшла до редакції 18.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 22.03.2024 р.

Radchenko Maryna
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Department of Social Sciences
National Aviation University, Kyiv, Ukraine

Prozhoha Iryna
Candidate of Economical Sciences, Associate Professor
Department of Social Sciences
National Aviation University, Kyiv, Ukraine

PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS IN CONDITIONS OF MIXED LEARNING

Abstract. The article is dedicated to the issue of preventing professional burnout among teachers in blended learning environments. This form of education combines online resources with traditional classroom sessions. It is highlighted that the conditions under which blended learning is organized negatively affect the teaching staff, causing them significant emotional tension and stress. All of this leads to the depletion of internal resources and professional burnout of teachers, which underscores the importance of addressing the prevention of professional burnout in blended learning contexts. The article presents the results of three stages of research on the level of emotional burnout among teachers from the Department of Social Technologies at Kyiv National Aviation University and the Department of Psychology and Pedagogy at Kyiv National University of Economics, conducted in 2022 and 2023. The aim of the article is to review and characterize the methods of professional burnout among higher education institution teachers in blended learning conditions. To accomplish this objective, a variety of research methods were employed, including the analysis, organization, synthesis, categorization, comparison, and summarization of fundamental theoretical ideas from scholarly texts pertinent to the issue

under investigation. Additionally, empirical and statistical approaches were adopted, such as monitoring the educational process, conducting educational experiments, administering surveys, and performing mathematical analysis of the findings. The practical outcome of the research presented in the article includes specific recommendations for harmonizing the psychophysical state of teachers suffering from professional burnout at all three levels of regulation of the psychophysical state, namely: physiological, emotional-volitional, and value-meaningful.

Key words: blended learning, professional burnout, levels of emotional burnout, harmonization of the psychophysical state.

УДК 37.018.43:004.9:371.3/.7
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Рашевська Наталя Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент
Інститут цифровізації освіти НАПН України, м.Київ, Україна
nvr1701@gmail.com
http://orcid.org/ 0000-0001-6431-2503

АНАЛІЗ ДЕЯКИХ СИСТЕМ ТА ЗАСТОСУНКІВ В МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. Сучасний світ ставить перед людиною задачу знаходитися в постійному пошуку навчальних відомостей, вчитися та самореалізовуватися в будь-яких умовах, вміти вибудовувати персональну траєкторію навчання, насичену засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Метою статті є аналіз деяких інформаційно-комунікаційних технологій та засобів, що можуть бути використані у процесі організації навчання у закладах середньої освіти за моделлю змішаного навчання. Методи дослідження: порівняльний аналіз деяких систем та технологій для підтримки змішаного навчання в закладах середньої освіти для виокремлення найбільш дієвих в сучасних умовах. В статті проаналізовано деякі інформаційно-комунікаційні технології та засоби, що можуть бути використані в процесі організації навчання в закладах середньої освіти за моделлю змішаного навчання; розглянуто їх переваги та недоліки з точки зору вчителя, учнів та батьків. Наведено порівняльний аналіз таких систем підтримки навчання як Moodle, Google Classroom, Human та Microsoft Teams, що є найбільш поширеними в закладах середньої освіти України; розглянуто системи зворотного зв'язку Google Forms, Survio та Online Test Pad, які можуть бути використані для перевірки навчальних досягнень учнів як під час аудиторного так і позааудиторного навчання. Описано можливості, переваги та недоліки наведених систем тестування. Розглянуто імерсивний застосунок AR Book для візуалізації процесу навчання та можливості створення персонального освітнього середовища як для учня так і вчителя.

Ключові слова: змішане навчання, заклади середньої освіти, системи підтримки навчання, тестові системи, імерсивний застосунок AR Book.

Вступ. Основною ідеєю переходу від знаневої парадигми навчання до компетентнісної є формування в особистості вміння навчатися упродовж всього життя, а це стає можливим лише за умови створення таких умов навчання, за яких особистість має свободу вибору, є самостійною і незалежною у пошуку та набутті знань.

Одним із ключових моментів формування такої особистості є уміння вибудовувати персональну траєкторію навчання насичену засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Як зазначено в Законі України про освіту [2], індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Отже, однією із основних задач закладу освіті є створення необхідних умов для можливості побудови кожним учнем персональної траєкторії навчання.

Побудова персональної траєкторії навчання учнем можлива лише за умови створення таких умов навчання, за яких учень, під керівництвом вчителя, гармонійно поєднує традиційні форми та методи навчання з ІКТ.

Аналіз наукових досліджень показав, що побудова моделі навчання, яка ґрунтується на ІКТ є найбільш вдалою в системі як середньої так і вищої освіти.

Доведено [4], що модель змішаного або комбінованого навчання, насиченого засобами ІКТ є однією із фундаментальних моделей організації процесу навчання як в цілому так і зокрема предметному.

В науковій літературі [1] зустрічається декілька тлумачень поняття «змішане навчання».

Вперше в системі освіти України у 2008 році починають комбінувати аудиторне навчання та навчання за допомогою Інтернет-технологій [3].

У 2011 році з'являється тлумачення поняття «змішане навчання» як інтеграція традиційного навчання з електронним, дистанційним та мобільним навчанням, яке трохи видозмінювалося в наступні роки, але суть поняття залишалася сталою [4].

З власного досвіду роботи в закладах середньої та вищої освіти можна сказати, що найбільшої популярності модель змішаного навчання в системі освіти України набула навесні 2020 року і є найдієвішою моделлю організації процесу навчання на теперішній час.

Метою статті є аналіз деяких інформаційно-комунікаційних технологій та засобів, що можуть бути використані у процесі організації навчання у закладах середньої освіти за моделлю змішаного навчання.

Методи дослідження: порівняльний аналіз деяких систем та технологій для підтримки змішаного навчання в закладах середньої освіти для виокремлення найбільш дієвих в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Для якісного процесу організації навчання в закладах середньої освіти України доцільно використовувати наступні програмні засоби: 1) системи підтримки навчання; 2) тестові системи; 3) засоби доповненої та змішаної реальності; 4) засоби інтерактивної презентації.

Системи підтримки навчання – це середовище, застосування якого надає можливість якісно організовувати процес навчання, надавати можливість учням отримувати контрольований доступ до навчальних матеріалів, а вчителям – керувати процесом навчання, контролювати персональні траєкторії навчання учнів, відслідковувати ефективність організованої роботи.

Вимоги до систем підтримки навчання, що можуть

бути використані для організації процесу навчання в закладах освіти, докладно розглядалися і описувалися різними науковцями впродовж останніх десяти років. Спираючись на наукові дослідження [4] та власний досвід можна стверджувати, що найбільш адаптованими під модель змішаного навчання є Moodle, Google Classroom, Human та Microsoft Teams, а також частково такі освітні платформи як «На урок» чи «Всеосвіта».

Система підтримки навчання *Moodle* – вільно поширювана система для організації та підтримки навчання. Використання даної системи в процесі організації та підтримки навчання надає можливості:

– створювати навчальні матеріали за темами, розділами, модулями;

– якісно організовувати процес перевірки завдань як в тестовому варіанті, так і завантажених робіт;

– створювати тестові завдання різних видів;

– формувати, планувати та викладати завдання за календарем;

– можливість інтегрувати застосунки для якісної організації процесу навчання.

До основного недоліку даної системи підтримки навчання можна віднести те, що Moodle потребує встановлення на сервер навчального закладу і обслуговування його, що заважає зробити дану систему найбільш поширеною в закладах середньої освіти України.

Система підтримки *Google Classroom* – безкоштовна система організації процесу навчання. Для організації процесу навчання за допомогою даної системи підтримки достатньо мати пошту, зареєстровану на Gmail.

Найкращим варіантом для побудови моделі змішаного навчання в закладах освіти України є реєстрація навчального закладу на даній платформі і створення уніфікованого навчального середовища з автентифікацією всіх учасників навчального процесу.

Перевагами даної системи є:

– простота у використанні, зручний інтерфейс;

– планування навчальної діяльності з можливістю автоматичного викладення матеріалу;

– можливість сортувати навчальний матеріал за темами, за тижнями або за розділами;

– можливість створювати навчальні матеріали різного типа: презентації, навчальні матеріали текстового виду, тести, посилання на різні інтерактивні види робіт;

– можливість вносити виправлення та коментарі у надісланих учнями самостійних та контрольних роботах.

Недоліком даної системи є недостатність засобів для більш інтерактивної організації процесу навчання, які притаманні попередній системі підтримки навчання Moodle.

Обидві зазначені системи є досить зручними для вчителя як засоби підтримки організації навчання, але треба зазначити, що в закладах середньої освіти доступ до навчальних матеріалів, динаміки виконання робіт учнями, прогресу їх начальних досягнень повинні мати не тільки вчителі та адміністрація закладу, а й батьки. Функція контролю процесу навчання в даних системах батьками не створена, що частково порушує цілісність процесу навчання і є дуже продуманою в іншій системі підтримки навчання – Human.

Система підтримки навчання *Human* – ще одна з найбільш поширених систем для організації навчального процесу в закладах середньої освіти України. Дана система є умовно вільно поширювальною, але в закладах освіти України в рамках проєкту «Єдине освітнє середовище» використовують на безоплатній основі розширену версію платформи, що збільшує навчальні можливості закладів освіти. Перевагами даної системи є:

– ведення всієї шкільної документації, можливість адміністрації створювати класи, ділити їх на підгрупи, відслідковувати навчальні досягнення учнів;

– швидка комунікація з учнями та батьками;

– можливість створювати навчальні матеріали на урок в різноманітних форматах: презентації, таблиці, фото та відеоматеріали;

– можливість конструювати тести;

– виконувати перевірку правильності виконаних робіт учнями;

– контроль батьками навчальних досягнень своїх дітей, виконання ними усіх видів робіт, динаміки процесу навчання;

– відкритість всього процесу навчання.

Ще одна система підтримки навчання, яка може біти використана для організації процесу навчання – це система для організації командної роботи *Microsoft Team*.

Microsoft Teams – це цифровий центр з єдиним інтерфейсом для бесід, зборів, файлів і додатків в Office 365 для освіти. За допомогою MS Teams легко і швидко перемикатися між бесідами і створенням контенту, зберігаючи контекст, наслідування і прозорість роботи. MS Teams відповідає унікальним потребам різних груп користувачів і надає їм легко працювати разом над спільними завданнями [5]:

– керувати проєктами, завданнями і контентом в додатках, не залишаючи єдиного спеціалізованого робочого простору;

– бути в курсі справ завдяки своєчасному надходженню і оновленню навчальних відомостей, що публікуються в ході командних чи приватних бесід, (які при необхідності можна модерувати), зборів команд і по інших каналах;

– розширені можливості для прозорої і повнофункціональної спільної роботи завдяки інтеграції таких додатків з Office 365, як Word, Excel, PowerPoint і записників OneNote для занять.

Для часткової підтримки процесу навчання в закладах середньої освіти доцільно також використовувати такі освітні проєкти як *На урок* та *Всеосвіта*. Для того, щоб почати працювати на цих сервісах достатньо вчителеві створити свій кабінет на сайті та зареєструвати на ньому класи зі списками та логінами учнів.

Використання сервісів На урок та Всеосвіта надає можливість залучати учнів до різноманітних олімпіад, конкурсів; проводити тестування з різних тем; викладати презентації – тобто організовувати офлайн-роботу учнів (асинхронну роботу). Використання сервісу «Всеосвіта» має такі ж переваги як і попередній сервіс.

Особливістю даних ресурсів є також можливість використовувати навчальні матеріали інших вчителів, можливість ділитися досвідом, обговорювати методичні проблеми, підвищувати кваліфікацію.

На нашу думку системи підтримки навчання Microsoft Teams, На урок та Всеосвіта доцільно використовувати в процесі навчання за таких умов:

– коли не має можливості організовувати процес навчання в системі підтримки навчання Moodle або

Google Classroom;

– для урізноманітнення процесу навчання, щоб процес навчання був більш динамічним та цікавим;

– під час аудиторного навчання для швидкої організації процесу навчання, проведення оцінення знань із швидкою перевіркою і можливістю аналізу допущених помилок, рефлексії учнів.

Системи зворотного зв'язку – інтегрований програмно-апаратний комплекс, який надає можливість проводити інтерактивне опитування, тестування як під час аудиторного навчання так і у режимі навчання онлайн.

Системи зворотного зв'язку складається з двох частин: системи для створення опитування чи тестування, на якій зареєстрований вчитель і на якій він створює завдання для учнів, отримує посилання, результати та аналіз діяльності учнів. Друга частина – це будь-яка система підтримки навчання, меседжер на якій вчитель розміщує посилання на створений тест.

Особливостями систем для зворотного зв'язку є: можливість створювати тестові завдання; зберігати їх, змінювати та модифікувати; мають дружелюбний та зрозумілий інтерфейс; проводити індивідуальний та груповий аналіз тестування, візуалізувати результативність роботи.

Survio – система для організації тестування. Дана система не є безкоштовною, але є і безкоштовна версія з обмеженим потенціалом. Не зважаючи на обмеженість безкоштовної версії створювати тестові завдання можна у типах, розглянутих на рисунку 1.

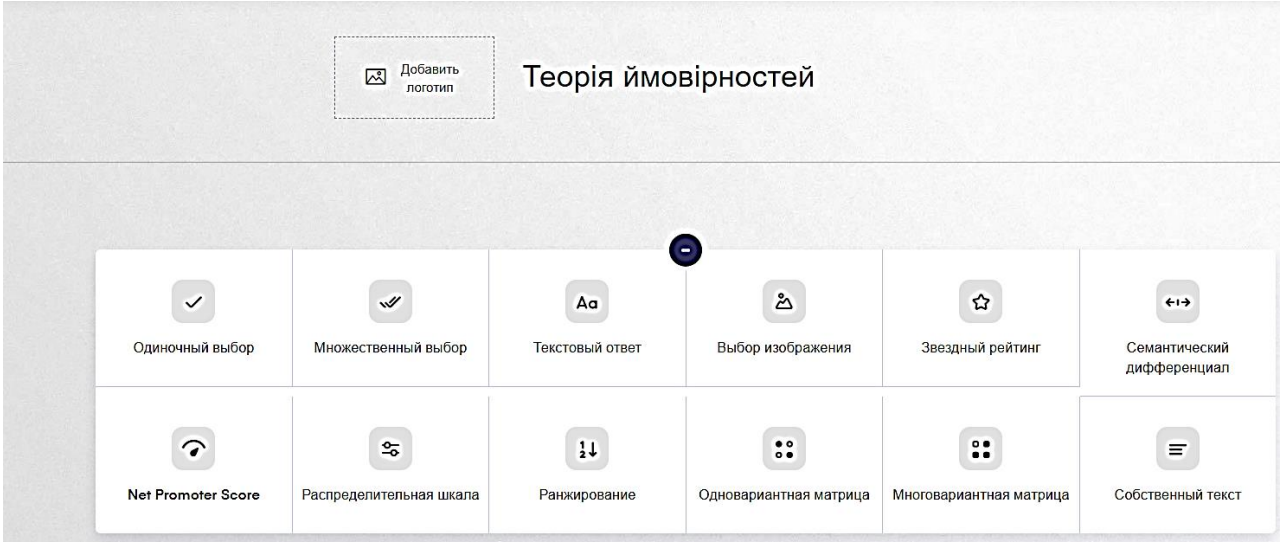


Рис. 1. Типи тестових завдань в системі Survio

Після створення тестувальника можна перейти на сторінку «збір відповідей» на якій автор отримує посилання на створений тест і надає доступ усім, хто проходить тестування.

Сторінка «результати» надає можливість побачити результати тестування у вигляді полігону оцінення, індивідуальні відповіді та статистику опитування.

Google Forms інтегрована в Google система для адміністрування організації зворотного зв'язку. Дана програма є безкоштовною і прив'язаною до створеного акаунта в Gmail.

В Google Forms можна створювати тестові завдання таких типів:

– завдання закритого типу (одна відповідь, декілька відповідей, множинний вибір);

– завдання відкритого типу де можна внести як відповідь одним числом, словом, так і розгорнутою відповіддю чи прикріпити файл з виконаним завданням.

Результати опитування можна одразу побачити у вигляді діаграми, а перейшовши до таблиці побачити помилки кожного учня, типові помилки і провести одразу аналіз отриманих результатів. За умови, якщо на початку тестування виставити автоматичне оцінювання результатів, то можливо швидко оцінити результати роботи учнів (рис. 2).

На нашу думку, суттєвим недоліком є саме система виставлення балів за завдання, оскільки бали виставляються лише цілим числом.

Online Test Pad – безкоштовна та багатофункціональна онлайн-платформа для створення тестів, опитувань, кросвордів, комплексних завдань та тренажерів.

В конструкторі тестів передбачена велика кількість різних налаштувань тесту, завдяки яким його можна підлаштувати під ваші цілі та задачі. Зупинимось саме на конструкторі освітніх тестів (який підсумовує кількість балів за правильні відповіді, визначає відсоток від максимальної кількості балів та виставляє оцінку) та розглянемо його можливості і переваги:

1) до основних переваг платформи можна віднести безкоштовність та багатофункціональність, що сприяє більш широкому поширенню даної платформи в закладах середньої освіти;

2) велика кількість різних типів завдань, які представлені на рисунках (рис. 3);

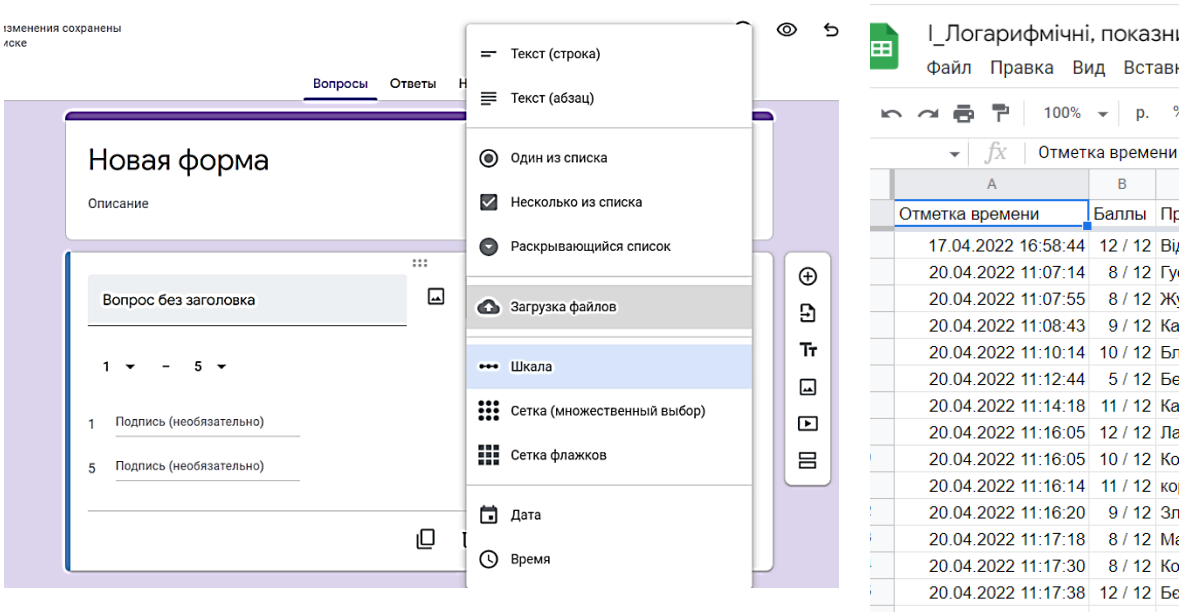


Рис. 2. Google Forms

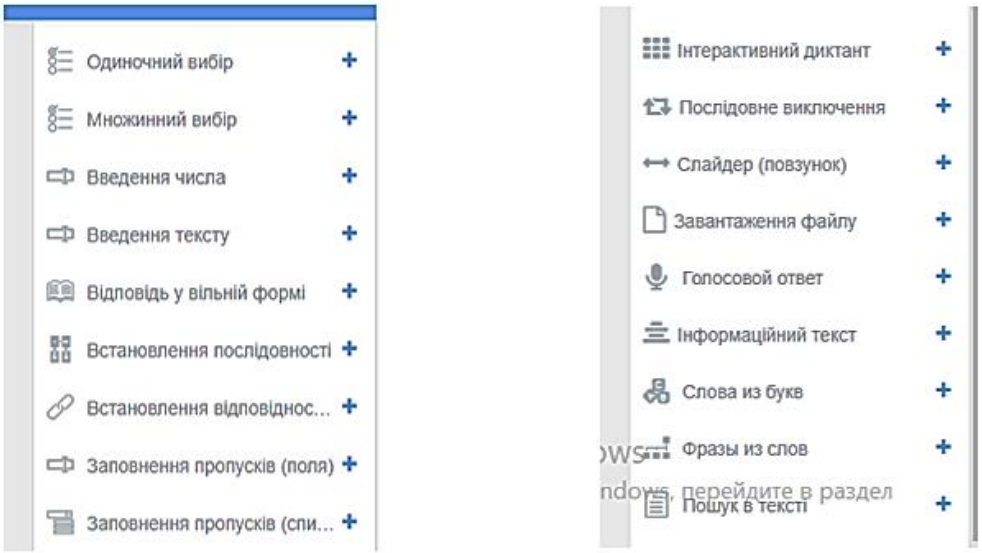


Рис. 3. Типи тестових завдань в Online Test Pad

3) можливість виставити потрібну кількість балів за кожне питання (це може бути як ціле число, так і десятковий дріб);

4) можливість додати декілька правильних відповідей у завдання типу «ввести число», «ввести текст»;

5) можливість перемішувати питання та варіанти відповідей (налаштування, основні налаштування);

6) можливість обмеження часу проходження тесту (налаштування, основні налаштування);

7) заборона копіювання тексту в буфер обміну, заборона використання кнопки «Назад» у браузері (налаштування, основні налаштування);

8) обмеження кількості проходжень за IP або Cookie (налаштування, доступ до тесту);

9) можливість приховати правильні відповіді після проходження тесту (налаштування, налаштування результату);

10) можливість створювати групи питань. Це можливість об'єднувати питання за темами для їх подальшого налаштування. Одним із таких налаштувань є «випадковий вибір».

В процесі організації навчання за моделлю змішаного навчання в сучасних реаліях виникає необхідність створювати умови для повного занурення учня в процес навчання і найбільш досконалим інструментом для цього виступають імерсивні технології навчання.

Імерсивні технології навчання – це технології, що розширюють процес навчання шляхом створення умов для повного занурення учня в процес навчання без його фізичної присутності. До імерсивних технологій навчання відносять засоби доповненої, віртуальної та змішаної реальностей. Використання таких технологій на уроках, особливо уроках природничо-математичного циклу, створює умови для реалізації проєктного навчання, що є найбільш вдалим підходом для якісного засвоєння учнями знань. Робота з імерсивними технологіями надає можливість активізувати пізнавальну активність учнів; спонукати їх знаходити шляхи вирішення поставлених вчителем проблем; проводити дослідження і аналізувати отримані результати.

В продовж останніх 5-7 років з'явилася достатня кількість вільно доступних програмних засобів для організації та підтримки дослідницького навчання за допомогою імерсивних технологій. Деякі з програмних засобів перестають підтримуватися і розширятися через деякий час, деякі успішно впроваджуються в процес навчання, але в цілому в нашій країні відсутня загальна методологія використання таких засобів. Найчастіше це відбувається ситуативно і тільки за власним бажанням вчителя зробити процес навчання доступним, цікавим, різноманітним та таким, що потребує дослідження.

Останнім часом в системі освіти України набуває популярності додаток для підтримки навчання в закладах середньої освіти AR Book, який підтримується Міністерством освіти і науки України. Даний додаток містить такі пакети як базовий, вчитель, вчитель+ та школа. Найкращим варіантом є підключення навчального закладу до системи AR Book, але й робота в базовому пакеті може стати у нагоді вчителю.

Для організації роботи вчителю необхідно зареєструватися на сайті і створити власний кабінет (https://teacher.arbook.info). До власного кабінету входять такі розділи як Головна, Моя бібліотека, Групи, Навчальні плани та AR Book+ (рис. 4).

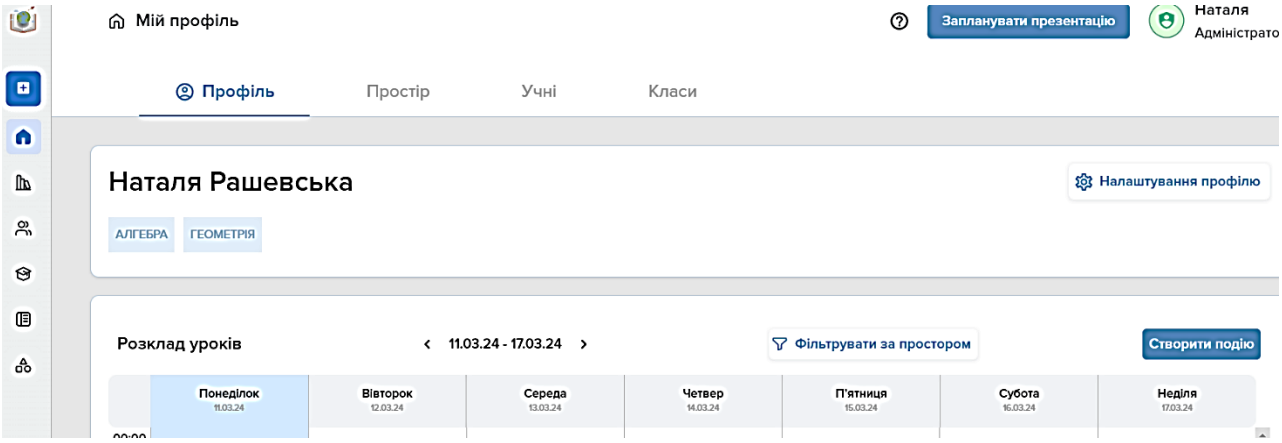


Рис. 4. Вигляд імерсивного застосунку AR Book

На сторінці Головна є доступ до календаря, можливість додати учнів та створити класи. Для додавання учнів до класу достатньо дати посилання і учні можуть приєднатися до класу самостійно але обов'язково з мобільного пристрою, на якому встановлено цей додаток.

Сторінка AR Book+ містить як готові навчальні матеріали, структуровані за класами та предметами, що є дуже зручним для організації процесу навчання так і надає можливість створювати навчальні матеріали відповідно до потреб вчителя.

Висновки. Не заперечним є той факт, що система української освіти і надалі буде зазнавати змін, тому виникає потреба розробляти методологію використання різноманітних програмних засобів навчання учнів конкретних дисциплін. Запропонований оглядовий аналіз деяких програмних засобів для організації процесу навчання в моделі змішаного навчання не розкриває багатогранність інформаційно-комунікаційних технологій і потребує більш ретельного розгляду та опису, особливо імерсивних технологій в концепції організації навчання.

Список використаної літератури

1. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. Інформаційні технології і засоби навчання. 2016. Т. 54. Вип. 4. С. 1-18.
2. Закон України Про освіту. URL : https://urst.com.ua/act/pro_osvitu
3. Мусійовська О. Ф. Проблеми впровадження комбінованого навчання у вищій школі України. Інформаційні технології і засоби навчання. 2008. №3 (7). URL: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/content/08mofshu.htm
4. Рашевська Н. В. Мобільні інформацій-но-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2011. 21 с.
5. Татауров В. П., Чевська К. С. Використання сервісів для організації освітньо-інформаційного середовища студентів ІТ-спеціальностей. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім.Івана Огієнка. Серія: Педагогічна. 2018. № 24. С.120–124.

References

1. Buhaichuk, K.L. (2016). Zmishane navchannia: teoretychnyi analiz ta stratehiia vprovadzhennia v osvitnii protses vyshchykh navchalnykh zakladiv. [Blended learning: theoretical analysis and implementation strategy in the educational process of higher educational institutions]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 54(4)*, 1-18. (in Ukrainian).
2. Zakon Ukrainy pro Osvitu [Law of Ukraine On Education]. URL: https://urst.com.ua/act/pro_osvitu (in Ukrainian).
3. . Musiiovska, O.F. (2008). Problemy vprovadzhennia kombinovanoho navchannia u vyshchii shkoli Ukrainy [Problems of implementation of combined education in higher education of Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 3* (7). URL: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/content/08mofshu.htm (in Ukrainian).
4. Rashevska, N.V. (2011). *Mobilni informatsii-no-komunikatsiini tekhnolohii navchannia vyshchoi matematyky studentiv vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv* [Mobile information and communication technologies for teaching higher mathematics to students of higher technical educational institutions]. Extended abstract of Candidate dissertation. Kyiv, Instytut informatsiinykh tekhnolohii i

zasobiv navchannia NAPN Ukrainy. (in Ukrainian).
5. Tataurov, V. P., & Chevska, K. S. (2018). Vykorystannia servisiv dlia orhanizatsii osvitno-informatsiinoho seredovyshcha studentiv IT-spetsialnostei [The use of services for the organization of the educational and informational environment of students of IT specialties]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohiienka*. *Seriia: Pedahohichna, 24*, 120–124. (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції 18.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 31.03.2024 р.

Rashevska Natalya
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
Senior Researcher of the Institute of Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

ANALYSIS OF PARTICULAR SYSTEMS AND APPLICATIONS IN THE MODEL OF BLENDED LEARNING IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article analyzes some information and communication technologies and tools that can be used in the process of organizing education in secondary education institutions according to the model of blended learning; their advantages and disadvantages are considered from the point of view of the teacher, students, and parents. The purpose of the article is to analyze information and communication technologies and tools that can be used in the process of organizing education in secondary education institutions based on the model of mixed education. Research methods applied: comparative analysis of particular systems and technologies for supporting blended learning in secondary education institutions to identify the most effective in modern conditions. A comparative analysis of such learning support systems as Moodle, Google Classroom, Human and Microsoft Teams, which are the most common in secondary education institutions of Ukraine, is provided; feedback systems Google Forms, Survio and Online Test Pad are considered, as they can be used to control the educational achievements of students both during classroom and out-of-class education. The possibilities, advantages, and disadvantages of the given testing systems are described. Also, the AR Book immersive application for visualization of the learning process and the possibility of creating a personal educational environment for both the student and the teacher is considered. The proposed overview analysis of some software tools for organizing the learning process by the blended learning model does not reveal the multifaceted nature of information and communication technologies and requires a more thorough consideration and description, especially immersive technologies in the concept of learning organization.

Key words: blended learning, secondary education institutions, learning support systems, test systems, AR Book app.

УДК 37.042:159.947.3
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Рій Юлія Володимирівна
аспірантка 1 року навчання
кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка м. Київ, Україна
y.rii.asp@kubg.edu.ua
http://orcid.org/0009-0008-9615-1466

ФЕНОМЕН ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ТАКСОНОМІЯ ТИПІВ

Анотація. Розглянуто синтез психолого-педагогічних підходів до визначення поняття «готовність». Мета статті – на основі аналізу сутності та структури готовності обґрунтувати таксономію її типів. Методи дослідження, як аналіз психолого-педагогічної літератури, систематизація та узагальнення дослідницьких матеріалів, їх синтез та порівняння. З'ясовано зміст і сутність поняття «психологічна готовність до діяльності». Педагогічне трактування готовності пов'язане з поняттям «готовність вчителя до різних видів професійної діяльності» Обґрунтовано та визначено структурні компоненти готовності особистості до діяльності, що містить такі компоненти як-от: мотиваційний (мотиви, ставлення особистості до діяльності, здійснює регулятивну функцію); когнітивний (теоретичні знання про предмет, здійснює інформаційно-орієнтаційну функцію); операційний (вміння та навички, здійснює конструктивну функцію). Обґрунтовано таксономію типів готовності, що складається з кількох класифікацій: за компонентами (мотиваційний, когнітивний, операційний); за напрямом наукових досліджень (психологічна, педагогічна, управлінська); за підходами (функціональний, особистісний); за часовими характеристиками (довгострокова, тимчасова), та відображає загальну структуру поняття готовність в психолого-педагогічній літературі.

Ключові слова: готовність, готовність до діяльності, структура готовності, типи готовності.

Вступ. Початок XXI століття характеризується стрімким процесом глобалізації сучасного світу, соціокультурними змінами, які торкнулися всіх соціальних сфер життєдіяльності людини. Ціннісно-орієнтаційні вектори сучасної освітньої системи актуалізують гуманістичний підхід з чіткою орієнтацією на розкриття потенціалу особистості, що не можливе без ефективної діяльності. Ефективність діяльності особистості визначається психологічною та практичною готовністю людини до її впровадження. Феномен готовності особистості до практичної діяльності, зокрема професійної тривалий час розроблявся у студіях вітчизняних та зарубіжних вчених. Науковці класифікують психологічну готовність до діяльності як інтегральну, професійно-значущу якість особистості, яка є системою взаємопов'язаних структурних компонентів, що містять особистісні (мотиви й інтереси) та процесуальні (знання і вміння) аспекти [1]. Аналіз актуальних досліджень свідчить про те, що науковцями проведено низку досліджень з проблеми готовності особистості до діяльності. Однак аналіз психолого-педагогічної літератури з питань формування готовності дав змогу дійти висновку, що напрацьовані матеріали потребують подальшого осмислення й аналізу, що і зумовило актуальність теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному розумінні готовність є складним міждисциплінарним конструктом, який досліджується у психології у різних контекстах: як новоутворення, установка, усвідомлена чи не усвідомлена схильність до дії (Д. Узнадзе); як цілісне особистісне утворення, що інтегрує стійкість особистості до зовнішніх і внутрішніх чинників (С. Гончаренко); психічний стан особистості, щодо конкретного виду діяльності (І. Бех); рівень у розвитку особистості, що характеризується сформованою цілісною структурною системою ціннісних, емоційно-вольових якостей особистості (А. Реан). Зокрема, у сучасній педагогіці виокремлюються такі наукові напрями розробки педагогічної готовності, як-от: результат процесу підготовки особистості до професійної діяльності (А. Ліненко); формування готовності особистості, спрямованої на професійне та особистісне вдосконалення досліджували (Т. Шестакова), формування готовності особистості до творчої діяльності і взаємодії (О. Кривильова). Готовність як інтегральна якість особистості досліджувалася такими вченими як С. Максименко, О. Пелех, В. Моляко. Як інтегровану якість особистості поняття готовність визначають ряд дослідників. Зокрема Р. Скульський розглядає поняття готовність як інтегральну характеристику особистості; С. Воробйова як інтегральну якість особистості; І. Дичківська як систему інтегрованих властивостей; Л. Шевченко як широке і складне новоутворення особистості.

Мета статті – на основі аналізу сутності та структури готовності обґрунтувати таксономію її типів. **Методи дослідження**: теоретичний – аналіз та синтез наукової літератури, систематизація та узагальнення дослідницьких матеріалів, що дозволи виявити різні підходи до визначення феномену «готовність», його сутності, типів та компонентів зазначеного поняття.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення змісту, типів та структурних компонентів поняття готовність.

Дефініція «готовність» досить широко трактується у психологічній літературі, однак науковці по різному тлумачать це поняття. Поняття «готовність» вперше було сформоване в експериментальній психології кінця XIX ст.(К. Макбе, О. Кюльпе), де вона трактувалася як психічний стан особистості, що зумовлює певну поведінку (діяльність). З середини XX ст. поняття «готовність» відомі вчені (Д. Кац, Г. Оллпорт та ін.) досліджували в контексті якісного показника саморегуляції поведінки особистості. У сучасній психологічній науці готовність трактується у контексті теорії

діяльності, зокрема і професійної [2].

Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що поняття «готовність» вчені розрізняють за провідними напрямами наукових досліджень: психологічний (зв'язки між станом готовності та ефективністю діяльності); педагогічний (умови, фактори, засоби для формування готовності); управлінський (комплекс психологічних характеристик керівника для ефективної управлінської діяльності) [3].

Варто зазначити, що дослідження методів формування готовності особистості до діяльності викликано відсутністю єдиного визначення цього поняття, тому доцільно розглядати зміст та сутність «готовності» з врахуванням наукових досліджень з психології і педагогіки. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна зазначити, що готовність у психології розглядається у контексті двох основних підходів: (1) функціонального – розглядає поняття готовність як стан психічних функцій особистості, формування яких є необхідною умовою для досягнення високого рівня результатів під час діяльності. У межах цього підходу можна виокремити підхід до вивчення поняття готовність у взаємозв'язку з установкою особистості та, як передумову до успішної діяльності; (2) особистісного – результат підготовки до певного виду діяльності [2].

Особистісну готовність ми будемо трактувати як рівень сформованості професійних якостей, які важливі для забезпечення ефективної професійної діяльності.

У межах особистісного підходу поняття готовність має розподіл за часовими характеристиками: довготривала готовність (система професійних якостей особистості, досвід, знання та навички, які необхідні для успішної професійної діяльності); ситуативна готовність або тимчасова (процес актуалізації довготривалої готовності [4].

Довготривала та ситуативна готовність – це дві взаємопов'язаних форми, які виникають у єдності та залежать одна від одної. Отже маємо констатувати, що стан дослідження феномену готовності, вказує на те, що готовність розглядають як: результат, наслідок діяльності особистості; передумову ефективної і цілеспрямованої професійної діяльності особистості; інтегровану якість особистості, спрямовану на виникнення необхідних внутрішніх умов для успішного вирішення універсальних освітніх завдань та здійснення діяльності [5]; якісно-динамічну характеристику особистості вчителя; суб'єктивний стан, що характеризується сформованою суб'єктною позицією особистості [5].

Визначення структурних компонентів феномену готовності до діяльності має важливе теоретичне і практичне значення. У структурі зазначеного феномену вчені виокремлюють загальні та специфічні компоненти, що вказують на той чи інший вид діяльності особистості [6].

На думку Л.Сердюк спільними для всіх видів готовності є такі компоненти структури готовності: мотиваційний компонент (мотиви, ставлення особистості до діяльності, здійснює регулятивну функцію; когнітивний (теоретичні знання про предмет, здійснює інформаційно-орієнтаційну функцію); операційний (вміння та навички, здійснює конструктивну функцію) [7].

Варто зауважити, що науковці мають різні погляди на визначення базових компонентів готовності. Зокрема, Т.Тютюненко визначає базовими компонентами готовності (мотиваційний, особистісний, когнітивний, професійний) та вважає, що визначення цих компонентів має базуватися на особистісно зорієнтованому підході. Т.Тютенко, досліджує поняття креативного критерію, та вважає , що методи особисто-зорієнтованої освіти не можуть бути стандартизовані, а отже потрібно враховувати трансформацію досвіду, варіативність вибору,різні типи мислення особистості [8].

Дещо інший погляд на основні компоненти поняття «готовність» має Л.Тарновська та відносить до них: функціональний компонент (складається з декількох компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного); емоційний компонент – позитивне налаштування на вирішення задач, стан задоволення від професійної діяльності; особистісний компонент – професійні якості особистості [9].

Деякі дослідники в структуру готовності вводять інші компоненти, що зумовлено специфікою професійної діяльності особистості. Отже поняття «готовності» має складну багатокомпонентну структуру, представляє сукупність інтелектуальних, мотиваційних, вольових сторін психіки людини.

У педагогічних дослідженнях феномен готовності розглядають в таких проекція як: систему компонентів або ж якостей особистості, які забезпечують виконання функцій певної професійної діяльності; результат процесу підготовки особистості, а підготовку – як довготривалий процес результатом якого є сформована готовність особистості до професійної діяльності; як інтегровану якість особистості вчителя; як готовність вчителя до різних видів діяльності [10].

Зокрема, готовність вчителя до різних видів діяльності досліджується в контексті готовності до професійної діяльності майбутнього вчителя та готовності учителя-практика. Проблема готовності майбутнього вчителя до різних видів педагогічної діяльності досліджується на теоретичному та методичному рівнях та є найбільш розробленою.

Т.Гармаш готовність до професійної діяльності майбутнього вчителя трактує як складну структуру, яку можна класифікувати на 3 основні напрямки та виділити такі компоненти: мотиваційний (мотиви, потреби, емоції, прагнення, інтереси, цінності, ідеали тощо); когнітивний (система знань, умінь і навичок); операційний (володіння способами і прийомами, культурою професійної діяльності: психологічний; науково-теоретичний; практичний. На думку дослідниці, поняття готовність – це передумова цілеспрямованої і ефективної діяльності особистості. Вищий рівень її сформованості допомагає молодому вчителі ефективно виконувати професійні обов'язки [2].

Професійна готовність майбутнього вчителя – результат професійної підготовки, психічний стан та якісні особистісні характеристики, що регулюють цей стан [9].

Деякі вчені виокремлюють загальну та спеціальну готовність особистості майбутнього вчителя. Загальна готовність формується за чітко визначеними критеріями моделі підготовки у ЗВО. Загальна готовність виступає основою для спеціальної готовності майбутнього вчителя до різних видів педагогічної діяльності [11].

О.Мариновська виокремлює такі види готовності майбутнього вчителя: готовність до взаємодії з учнями; готовність до екологічного виховання; готовність до творчого рішення дидактичних задач; готовність до педагогічного проектування; готовність до особистісно зоорієнтованого виховання; готовність до інновацій у професійній діяльності; готовність до інноваційної діяльності; готовність до впровадження

педагогічних технологій; готовність до творчої діяльності; готовність до мовленнєвої діяльності; готовність до пошукової діяльності [5].

Проблема готовності вчителя-практика є менш розробленою та досліджувалася у контексті: готовності учителя-практика до пошукової діяльності (К.Макагон); готовності до особистісно зоорієнтованого навчання (Л.Друзь) [12].

На основі аналізу наукових підходів та напрямів трактуємо поняття «готовність» як складну інтегративну характеристику суб'єкта діяльності, що включає в себе мотивацію, знання, уміння, навички та досвід, та є взаємодією двох основних характеристик: психологічної характеристики особистості та психоемоційного стану. В результаті такої взаємодії рівень результативності діяльності особистості значно підвищується.

Наведемо типи готовності у вигляді сукупної таксономії, що складається з кількох класифікацій за напрямами наукових досліджень, підходами та компонентами та відображає загальну структуру поняття готовність в психолого-педагогічній літературі (рис.1).

Як бачимо у цій таксономії ми виокремлюємо такі класифікації: за компонентами (мотиваційний, когнітивний, операційний); за напрямом наукових досліджень (психологічна, педагогічна, управлінська); за підходами (функціональний, особистісний); за часовими характеристиками (довгострокова, тимчасова).

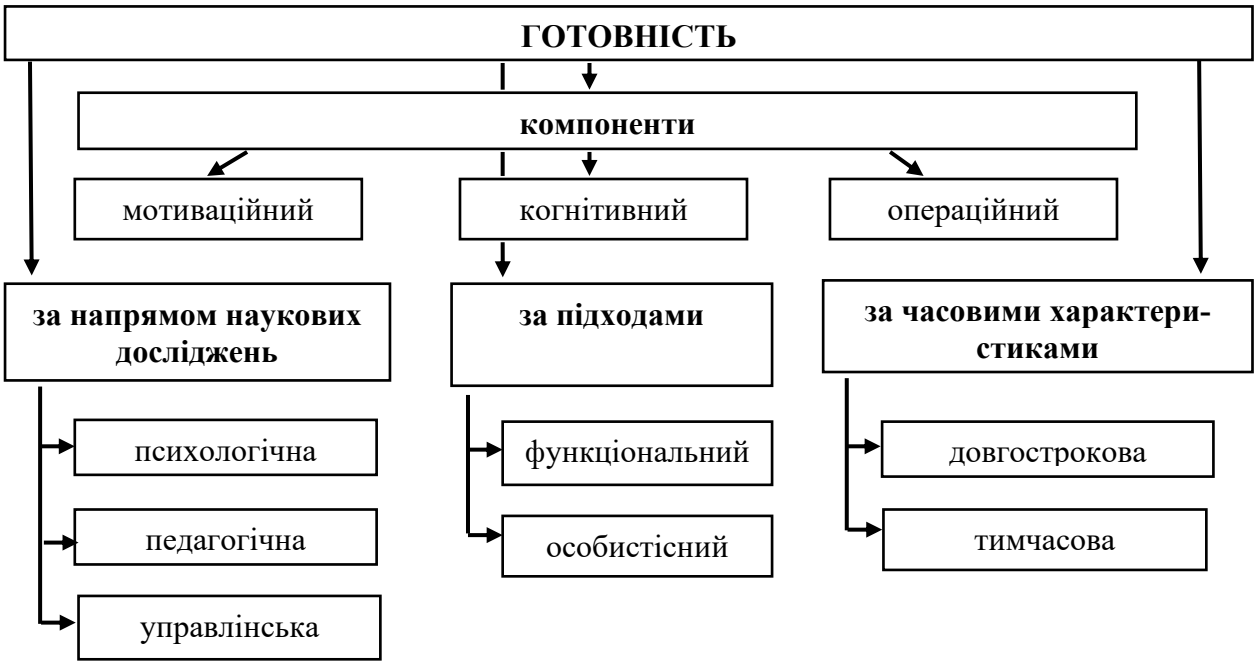


Рис.1. Сукупна таксономія типів педагогічної рефлексії

Висновки. Таким чином, поняття готовність інтерпретується в психолого- – педагогічній літературі як новоутворення; як психічний стан особистості; як наявність певних здібностей та якостей [12]; як взаємозв'язок певних властивостей особистості [13]; як складна інтегрована якість особистості; як сукупність мотиваційних, інтелектуальних, пізнавальних, емоційних якостей особистості [14]. Отже, ми бачимо, що в літературі не подається єдиного визначення феномену готовності. Поняття психологічної готовності розглядається з позиції двох підходів: функціонального й особистісного; у рамках особистісного підходу виокремлюються такі форми психологічної готовності як тимчасову й довгострокову. Більшість науковців дотримується думки, що феномен готовності – це цілісний вияв особистості, її психічних процесів і станів з одного боку, а також психічних утворень і властивостей особистості з іншого. На основі аналізу наукових підходів та напрямів трактуємо поняття «готовність» як складну інтегративну характеристику суб'єкта діяльності, що включає в себе мотивацію, знання, уміння, навички та досвід, та є взаємодією двох основних характеристик: психологічної характеристики особистості та психоемоційного стану. У структурі зазначеного феномену виокремлено мотиваційний, когнітивний, операційний компоненти. Представлена таксономія типів готовності особистості, що містить їх класифікації за компонентами, за напрямом наукових досліджень, за підходами, за часовими характеристиками та є міждисциплінарним синтезом психологічного та педагогічного тлумачення феномену готовності. Подальшого вивчення потребує аспект проблеми професійної готовності вчителя ЗЗСО до професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Антонова О.Є. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань. Нові технології навчання/ 2014. Вип.81. С.8–13.
2. Гармаш Т.А. Готовність до професійної діяльності як передумова ефективної управлінської діяльності майбутнього фахівця із логістики. Науковий огляд. 2017. № 4 (36). С.1–10.
3. Кокун О.М. Зміст та структура психологічної готовності фахівців до екстремальних видів діяльності. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2010. Вип.7. С.182–190.
4. Сущенко Л.О. Науково-педагогічний супровід професійного зростання освітян: теорія і практика: монографія. Запоріжжя: КПУ, 2011. 148 с.

5. Мариновська О.Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика: монографія. Івано-Франківськ: Симфонія-форте; Полтава: Довкілля, 2009. 500 с.
6. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. Знання. 1989. Т.43, № 2. С.48.
7. Сердюк Л.З., Петрученко Н.М. Зміст та структура психологічної готовності до професійної діяльності студентів з інвалідністю. Освіта регіону. 2011. №5. С.140–144.
8. Шаповалова І. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення у вищих навчальних закладах: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2016. 267 с.
9. Смолюк А.І. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2018. 240 с.
10. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / за ред. Н.Г.Ничкало; уклад. С.У. Гончаренко та ін. Київ: Вища школа. 2000. 390 с.
11. Костюченко Л.В. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2011. № 39 (1). С.61–66.
12. Пелех Ю.В. Теоретико-методичні засади ціннісно-смислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності: автореф. дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 30 с.
13. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 20 с.
14. Желанова В.В. Готовність майбутніх учителів-філологів до використання мультимедійних технологій: сутність та структура. Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка. Психологія. Медицина. 2022. №12 (17). С.79–88.

References

1. Antonova, O.E. (2014). Profesiyne samovdoskonalennya maybutn′oho vchytelya shlyakhom rozvytku yoho zdibnostey ta obdaruvan′ [Professional self-improvement of future teacher through the development of abilities and gifts]. *Novi tekhnolohiyi navchannya, 81*, 8–13. (in Ukrainian).
2. Garmash, T.A. (2017). Hotovnist′ do profesiynoyi diyal′nosti yak peredumova efektyvnoyi upravlins′koyi diyal′nosti maybutn′oho fakhivtsya iz lohistyky [Readiness for professional activity as a prerequisite for effective managerial activity of future logistics specialist]. *Naukovyy ohlyad, 4* (36), 1–10. (in Ukrainian).
3. Kokun, O.M. (2010). Zmist ta struktura psykholohichnoyi hotovnosti fakhivtsiv do ekstremal′nykh vydiv diyal′nosti [Content and structure of psychological readiness of specialists for extreme types of activities]. *Problemy ekstremal'noyi ta kryzovoyi psykholohiyi, 7,* 182–190. (in Ukrainian).
4. Sushchenko, L.O. (2011). *Naukovo-pedahohichnyy suprovid profesiynoho zrostannya osvityan: teoriya i praktyka* [Scientific and pedagogical support of professional growth of educators: theory and practice]. KPU. (in Ukrainian).
5. Marinovska, O. Ya. (2009). *Formuvannya hotovnosti vchyteliv do proektno-vprovadzhuval'noyi diyal'nosti: teoriya i praktyka* [Formation of teachers' readiness for project-implementation activities: theory and practice]. Symphony forte, Dovkillya. (in Ukrainian).
6. Molyako, V.O. (1989). Psykholohichna hotovnist′ do tvorchoyi pratsi [Psychological readiness for creative work]. *Znannya, 43* (2), 48. (in Ukrainian).
7. Serdyuk, L.Z., & Petruchenko, N.M. (2011). Zmist ta struktura psykholohichnoyi hotovnosti do profesiynoyi diyal′nosti studentiv z invalidnistyu [Content and structure of psychological readiness for professional activities of students with disabilities]. *Osvita rehionu, 5,* 140–144. (in Ukrainian).
8. Shapovalova, I.V. (2016). *Pidhotovka maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury do profesiynoho samovdoskonalennya u vyshchykh navchal'nykh zakladakh* [Preparation of future teachers of physical education for professional self-improvement in higher educational institutions]. Unpublished Candidate disssertation. Zaporizhzhia. (in Ukrainian).
9. Smolyuk, A.I. (2018). *Profesiynyy samorozvytok maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly v osvitn'omu seredovyshchi pedahohichnoho koledzhu* [Professional self-development of future primary school teachers in the educational environment of a pedagogical college]. Unpublished Candidate disssertation. Lutsk. (in Ukrainian).
10. Nichkalo, N.G. (Ed.). (2000). *Profesiyna osvita: slovnyk* [Professional education: dictionary]. Higher School. (in Ukrainian).
11. Kostyuchenko, L.V. (2011). Hotovnist′ maybutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv do profesiynoyi diyal′nosti [Readiness of future primary school teachers for professional activity]. *Psykholoho-pedahohichni problemy sil's'koyi shkoly, 39* (1). 61–66. (in Ukrainian).
12. Peleh, Yu.V. (2004). *Teoretyko-metodychni zasady tsinnisno-smyslovoyi hotovnosti maybutn'oho pedahoha do profesiynoyi diyal'nosti* [Theoretical and methodological foundations of the value-meaning readiness of the future teacher for professional activity]. Extended abstract of Doctoral dissertation. Kyiv. (in Ukrainian).
13. Shestakova, T.V. (2006). Formuvannya hotovnosti maybutnikh pedahohiv do profesiynoho samovdoskonalennya [Formation of readiness of future teachers for professional self-improvement]. Extended abstract of Candidate dissertation. Kyiv. (in Ukrainian).
14. Zhelanova, V.V. (2022). Hotovnist′ maybutnikh uchyteliv-filolohiv do vykorystannya mul′tymediynykh tekhnolohiy [Readiness of future teachers-philologists to use multimedia technologies: essence and structure]. *Perspektyvy ta innovatsiyi nauky. Seriya: Pedahohika. Psykholohiya. Medytsyna, 12* (17), 79–88. (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції 30.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку: 03.04.2024 р.

Rii Yuliia
PhD Student
Department of Education and Psychological and Pedagogical
Sciences Borys Grinchenko Kyiv Capital University, Kyiv, Ukraine

THE PHENOMENON OF PERSONALITY READINESS: ESSENCE, STRUCTURE, AND TAXONOMY OF TYPES

Abstract. The article examines the synthesis of psychological and pedagogical approaches to defining the concept of

«readiness». The article's purpose is to justify the taxonomy of its types based on the analysis of the essence and structure of readiness. Research methods: analysis of psychological and pedagogical literature, systematization and generalization of research materials, their synthesis, and comparison. The meaning and essence of the concept of «psychological readiness for activity» has been clarified. The pedagogical interpretation of readiness is related to the concept of «readiness of a teacher for various types of professional activity». The structural components of a person's readiness for activity are substantiated and defined, which include such components as: motivational (motives, attitude of the person to the activity, performs a regulatory function); substantive (theoretical knowledge of the subject, performs an informational and orientational function); operational (skills and skills, performs a constructive function). A taxonomy of types of readiness is justified, consisting of several classifications: by components (motivational, cognitive, operational); by direction of scientific research (psychological, pedagogical, management); by approaches (functional, personal); by time characteristics (long-term, temporary), and reflects the general structure of the concept of readiness in the psychological and pedagogical literature. Based on the analysis of scientific approaches and directions, we will interpret the concept of readiness as a complex integrative characteristic of the subject of activity, which includes motivation, knowledge, abilities, skills, and experience, and is the interaction of two main characteristics: the psychological characteristics of the individual and the psycho-emotional state. The aspect of the problem of the teacher's professional readiness for professional activity requires further research.

Key words: readiness, readiness for activity, the structure of readiness, types of readiness.

УДК 378.147:004.4
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Розлуцька Галина Миколаївна
доктор педагогічних наук, професор
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна grozlutska@ukr.net
http://orcid.org/0000-0001-9062-5466

Назаров Володимир Сергійович
аспірант
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
volodymyr.nazarov@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-0906-7020

Іваськевич Вікторія Зіновіївна
доктор філософії (PhD), доцент
кафедра стоматології післядипломної освіти
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
viktoriia.ivaskevych@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-3701-652X

ВІРТУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. Розглянуто віртуалізацію освітнього середовища як ключовий засіб сучасної освіти, акцентуючи увагу на інтеграції цифрових технологій для створення більш гнучких, масштабованих, доступних та індивідуалізованих навчальних освітніх процесів. Мета статті: проаналізувати як віртуалізація впливає на методики навчання, взаємодію між вчителями та учнями, та загалом на якість освітнього процесу. Методи дослідження: аналітико-синтетичні, контент-аналіз, аналіз авторського досвіду в галузі ІТ-технологій. Розкрито зміст понять «освітнє середовище», «віртуалізація освітнього середовища», «хмарні технології» та «платформи віртуального навчання». Зроблено висновки про необхідність віртуалізації освітнього середовища. Проаналізовано платформу Moodle та її інтеграції з хмарними платформами та сервісами Google, які сприяють розвитку колаборативного навчання та самостійності здобувачів освіти. Наголошено на потенціалі віртуалізації освіти для створення інклюзивного, адаптивного та гнучкого освітнього середовища, здатного задовольнити виклики сучасного інформаційного суспільства.

Ключові слова: віртуалізація освітнього середовища, Moodle, хмарні технології, сервіси Google.

Вступ. У сучасному світі, де технологічний прогрес швидко змінює ландшафт нашого повсякденного життя, освітня сфера також переживає значні трансформації. Інтеграція цифрових технологій в навчальний процес стає не лише можливістю, а й необхідністю, відповідаючи на виклики сучасного інформаційного суспільства. Віртуалізація освітнього середовища, в цьому контексті, постає як ключовий тренд, який здатен забезпечити гнучкість, доступність і персоналізацію навчального процесу.

Віртуалізація освіти несе в собі потенціал радикально переосмислити традиційні підходи до навчання, пропонуючи інноваційні формати і методики. Це не лише розширює доступ до освітніх ресурсів для широкого кола людей, але й підвищує мотивацію та зацікавленість студентів через застосування ігрових елементів та інтерактивного контенту. Особливо важливою віртуалізація стає в контексті глобалізації та необхідності підготовки спеціалістів, здатних ефективно працювати в міжкультурному середовищі. Перехід до віртуальних освітніх платформ також сприяє розвитку самостійності та критичного мислення учнів, стимулюючи самоорганізацію та постійне самовдосконалення. Значення віртуалізації, таким чином, виходить далеко за межі простого застосування новітніх технологій, пропонуючи фундаментально новий погляд на процес навчання та його роль у суспільстві.

Аналіз наукових джерел. Питання віртуалізації освітнього простору не є новим, але все ще потребує додаткових досліджень, як з технічного боку, так і з етичного. Проблематика впливу віртуалізації на різні аспекти людського життя була досліджена у наукових працях таких вчених, як А.В.Гощинський [2], А.Н.Петриця [6], Ю.С.Лемешко [4] та інші. У роботах цих вчених детально описуються особливості віртуалізації освіти, зокрема в загальноосвітній сфері та у сфері професійної освіти. Дослідження, представлене в статті, включає аналіз доробків вчених, які вивчали особливості віртуалізації освітнього простору в різних аспектах: В.Г.Кремень [3], М.О.Скуратівська [8], С.Г.Сисоєва [7], О.В.Пахомов [5], Є.С.Полат [1].

Мета статті: проаналізувати вплив віртуалізації на освітнє середовище, зокрема, як вона трансформує методики навчання, взаємодію між вчителями та учнями, а також вплив на доступність освіти. Застосовано аналітикосинтетичні **методи** роботи з науково-методичними джерелами, метод контент-аналізу гуманітарних текстів та аналіз власного досвіду роботи в галузі ІТ-технологій, які дали змогу виявити ключові аспекти віртуалізації освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Освітнє середовище – це комплексна система, яка включає в себе усі умови, ресурси, методології та взаємодії, що впливають на навчальний процес. Воно охоплює не тільки фізичні простори, такі як аудиторії та бібліотеки, але й соціальні аспекти, включаючи взаємини між учасниками

освітнього процесу. Освітнє середовище формується через взаємодію між студентами, викладачами, навчальним матеріалом та методами навчання. Важливою його складовою є культура та цінності, що поділяються всіма учасниками освітнього процесу.

Ефективне освітнє середовище сприяє мотивації та залученості студентів, забезпечуючи їх всіма необхідними інструментами для успішного навчання. Воно також адаптується до індивідуальних потреб та особливостей кожного учня, враховуючи різноманіття їхніх стилів навчання та рівнів знань.

С.Г.Сисоєва у своїх дослідженнях акцентувала на ролі освітнього середовища як фактора, що сприяє розвитку особистісних якостей студентів. Її роботи виявляють важливість створення позитивного клімату в навчальних закладах, який сприяє взаєморозумінню та ефективній взаємодії учасників освітнього процессу. С.Г.Сисоєва наголошувала, що таке середовище може стати потужним інструментом мотивації студентів, підвищуючи їх зацікавленість та залученість у навчання [7].

Сучасне та продуктивне освітнє середовище включає різні технологічні засоби, такі як інтерактивні дошки, комп'ютери віртуальні кімнати, хмарні платформи, що розширюють можливості для навчання та пізнання. Є.С.Полат у своїх дослідженнях зосереджувалась на інтеграції цифрових технологій у освітнє середовище. Досліджено використання Інтернет-ресурсів, мультимедіа та інших цифрових інструментів, вченою підкреслено, що цифровізація освіти відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання та підтримки самостійної роботи студентів, що є ключовим для розвитку освітнього середовища в контексті віртуалізації [1].

Освітнє середовище також забезпечує соціальну взаємодію та співпрацю між студентами, сприяючи розвитку комунікативних навичок та здатності до командної роботи. Ефективне освітнє середовище постійно еволюціонує, інтегруючи новітні педагогічні стратегії та технології для вдосконалення навчального процесу. В.Кремень вважає, що освітнє середовище має бути орієнтованим на майбутнє, враховуючи глобальні тенденції та виклики. Він зосереджується на стратегіях розвитку освіти в Україні, наголошуючи на важливості інновацій та зміцнення зв'язків між освітою та ринком праці. Кремень підкреслює роль освітнього середовища в підготовці молоді до ефективної взаємодії в багатокультурному та динамічному світі [3, с.5]. Також акцентує на необхідності інтеграції цифрових технологій в освітній процес, вважаючи їх критично важливими для розвитку сучасного освітнього середовища. Він підкреслює значення підготовки вчителів та створення відповідного контенту, що забезпечить ефективне навчання та виховання учнів у дусі інновацій та креативності. В.Кремень також звертає увагу на важливість залучення громадськості та батьків до процесу освіти, що сприяє формуванню гармонійного освітнього середовища [3, с.12]. Також виступає за створення умов, які дозволяють кожній дитині розкрити свій потенціал, підтримуючи індивідуальний підхід у навчанні.

Сучасні наукові дослідження в Україні та закордоном підкреслюють значення створення гармонійного та стимулюючого освітнього середовища, яке забезпечує умови для всебічного розвитку кожної особистості. Ефективне освітнє середовище інтегрує традиційні та інноваційні педагогічні підходи, використовує потенціал цифрових технологій та сприяє розвитку критичного мислення, креативності та самостійності здобувачів освіти. Кожен з описаних вище науковців підходить до теми з унікальної перспективи, але всі вони погоджуються з тим, що якісне освітнє середовище відіграє критичну роль у розвитку ефективних навчальних стратегій та забезпеченні гармонійного розвитку особистості.

Результативне освітнє середовище має забезпечувати не тільки академічні знання, але й розвивати соціальні та емоційні компетенції, що є невід'ємними для успішної адаптації в сучасному світі. Таке середовище вимагає від освітніх інституцій створення умов, які б сприяли відкритому діалогу, критичному мисленню, та прагненню до самовдосконалення. Враховуючи швидкі темпи соціальних та технологічних змін, важливо, щоб освітнє середовище було адаптивним і гнучким, здатним задовольняти різноманітні потреби та інтереси здобувачів, має підтримувати інноваційні педагогічні методики та використання сучасних технологій для підвищення якості та ефективності освітнього процесу [4, с.8]. Тому покращення освітнього простору в контексті віртуалізації є насущним питанням, яке може вивести освітній рівень на нову більш якісну сходинку.

Віртуалізація в освітньому просторі описує процес створення симульованих, інтерактивних навчальних середовищ за допомогою комп'ютерних технологій, що дозволяє здійснювати навчальний процес незалежно від фізичного розташування учасників. [5, с.169]. Освітнє середовище в цьому контексті поширюється на весь комплекс умов та інструментів, які забезпечують навчальний процес, включаючи віртуальні платформи, цифрові ресурси та інтерактивні методики.

Історичний огляд розвитку віртуальних освітніх середовищ веде нас від примітивних комп'ютерних тренажерів до складних інтерактивних платформ, які використовуються сьогодні. У 1990-х роках, з появою перших персональних комп'ютерів в Україні, з'явилися і перші навчальні програми, що дозволяли здійснювати просте програмування та вирішення математичних задач. Протягом 2000-х років, з розвитком інтернету, з'явилася можливість дистанційного навчання через електронні листи та прості веб-сайти. На початку 2010-х, з розвитком веб технологій, освітні платформи стали більш інтерактивними, забезпечуючи можливості для обговорень, спільної роботи над проектами та використання мультимедійного контенту. В останні роки почалося широке впровадження технологій віртуальної та доповненої реальності, які дозволяють створювати глибоко іммерсивні навчальні середовища, значно розширюючи можливості для інтерактивного навчання.

Теоретичне підгрунтя процесу віртуалізації засноване на низці навчальних теорій, які визначають ефективність та методики застосування віртуальних навчальних середовищ. Теорія конструктивізму, наприклад, акцентує на важливості активного включення учнів у процес навчання, де знання будуються через досвід та взаємодію, що ідеально підходить для віртуальних середовищ. Соціокультурна теорія Виготського також має значний вплив, підкреслюючи роль соціального контексту та співпраці у навчанні, що в віртуальних середовищах забезпечується за допомогою онлайн форумів, чатів та спільних проектів. Крім того, теорія когнітивного навантаження зосереджується на оптимізації навчальних матеріалів для полегшення процесу

засвоєння інформації, що особливо актуально при розробці інтерактивних та мультимедійних навчальних ресурсів у віртуальних середовищах. Теорія саморегуляції навчання вказує на необхідність розвитку у студентів навичок самостійного планування, моніторингу та корекції свого навчального процесу, що є ключовим аспектом успішного онлайн навчання. Нарешті, теорія гри та ігрового навчання підкреслює цінність інтерактивності та гейміфікації в освітніх процесах, що забезпечує високий рівень залучення та мотивації учнів у віртуальних навчальних середовищах. Описані вище теорії складають фундаментальний базис теоретичних засад процесу віртуалізації освітнього середовища. Кожна частина теоретичного підґрунтя вносить свій вклад у розуміння та ефективне застосування віртуалізації в освіті, відкриваючи нові можливості для розвитку навчальних методик та підходів.

Для повного розуміння процесу віртуалізації потрібно також проаналізувати як інноваційні технології інтегруються в практичні моделі освітнього процесу. Розглянемо основні формати та стратегії навчання, що використовуються для створення ефективного цифрового освітнього простору. Одним з ключових аспектів є розмежування між синхронними та асинхронними форматами навчання. Синхронне навчання передбачає одночасну участь усіх студентів у процесі, наприклад, через вебінари чи онлайн-лекції, де студенти та викладачі можуть взаємодіяти в реальному часі. Натомість, асинхронне навчання дає можливість студентам взаємодіяти з матеріалами курсу у зручний для них час, що може включати перегляд записаних лекцій, участь у дискусійних форумах та виконання онлайн-завдань без прямої одночасної участі викладача. Розвиток технологій сприяє появі гібридних та повністю віртуальних моделей навчання, що поєднують переваги традиційного та цифрового освітнього середовища. Гібридні моделі, наприклад, можуть включати особисті зустрічі для важливих лекцій або практичних занять, доповнені онлайн-компонентами для додаткового навчання та самостійної роботи студентів [6]. Повністю віртуальні моделі, з іншого боку, використовують виключно цифрові платформи для всіх аспектів навчального процесу, надаючи студентам можливість навчатися незалежно від їх географічного розташування, що особливо корисно для міжнародних освітніх програм або курсів для студентів, які поєднують навчання з роботою.

Адаптація міжнародного досвіду впровадження віртуалізації в освіту відіграє ключову роль у локалізації навчальних програм і змісту, що дозволяє врахувати культурні та освітні особливості різних країн. Моделі віртуалізації, що добре себе зарекомендували в одних (скандинавських) країнах з акцентом на самостійність студентів і використанні проектних методів, можуть бути адаптовані до потреб країн, що розвиваються, з метою підвищення доступності та якості освіти. Це також включає інтеграцію успішних педагогічних стратегій та навчальних методик, які були розроблені в міжнародному контексті (гейміфікація), для залучення та мотивації студентів [8, с.200].

Міжнародне партнерство між освітніми інституціями спонукає до обміну найкращими практиками та ресурсами в галузі віртуалізації освіти, стимулюючи інновації та підвищення якості навчальних програм. Особливо цінним є досвід країн, що активно впроваджують інклюзивні освітні технології, забезпечуючи доступність навчання для осіб з особливими потребами, що може слугувати прикладом для адаптації у різних регіональних контекстах.

Міжнародний обмін досвідом сприяє розумінню того, як віртуалізація може сприяти глобальній цифровій грамотності та підготовці студентів до роботи в міжнародному ринку праці. У цьому контексті, особливу увагу заслуговують програми міжкультурного обміну та спільні онлайн-проекти, які забезпечують не лише академічні, а й культурні знання та навички, необхідні в сучасному багатокультурному світі. Тому, адаптація міжнародного досвіду віртуалізації освіти відкриває шляхи до інноваційних підходів у навчанні та сприяє розвитку більш глобального та інтегрованого освітнього середовища.

Досліджуючи сферу віртуалізації освітнього середовища, варто також розглянути і проаналізувати практичні підходи до її впровадження та застосування. Розглянемо наступні складові практичної віртуалізації: платформи віртуального навчання, інноваційні інструменти, такі як віртуальна (VR) та доповнена реальності (AR) для створення віртуальних класів, а також хмарні технології у навчальному процесі.

Платформи віртуального навчання, або VLEs (Virtual Learning Environments) забезпечують інтегроване середовище для керування навчальними курсами, ресурсами та взаємодією між студентами та викладачами. Це, до прикладу, системи Moodle, Blackboard та інші. Вони сприяють інтеграції різноманітних навчальних ресурсів, включаючи відео, інтерактивні завдання та форуми для обговорень, забезпечуючи комплексне навчальне середовище. Також ці платформи дозволяють створювати комплексні навчальні курси з елементами інтерактивності, тестування та оцінювання, забезпечуючи при цьому зручний доступ до навчального матеріалу з будь-якого місця [2, с.12].

Moodle платформа пропонує широкий спектр плагінів та модулів, що дозволяють адаптувати навчальне середовище під специфічні потреби курсу чи дисципліни. Також Moodle, має весь необхідний функціонал для розміщення навчального матеріалу, тестування студентів та оцінювання [9, с.144].

Особливістю VLE є можливість персоналізації навчального процесу, адаптації матеріалу під індивідуальні потреби та стилі навчання кожного учня. Така платформа сприяє співпраці та взаємодії, дозволяючи викладачам та студентам ефективно спілкуватися та працювати разом, незалежно від їх географічного розташування. Не менш важливою характеристикою VLE є їх здатність інтегруватися з іншими сервісами та інструментами, що робить навчальний процес максимально гнучким та ефективним. Наприклад, згадана вище платформа Moodle може бути інтегрована з системами відеоконференцій, такими як Zoom або BigBlueButton. Ця інтеграція дозволяє викладачам легко створювати та керувати відеоконференціями прямо з Moodle, надаючи студентам зручний доступ до онлайн-лекцій та семінарів. Студенти можуть приєднуватися до вебінарів одним натисканням кнопки в курсі Moodle, що спрощує процес навчання.

У контексті інноваційних інструментів для створення віртуальних класів, потрібно згадати про технології віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR), які відкривають нові перспективи для іммерсивного навчання. VR дозволяє створювати середовища з повним зануренням. Студенти можуть опинитися в якому завгодно часі, місці або просторі, починаючи з якоїсь

історичної події, закінчуючи дослідженням клітини під час біологічного експерименту. Дуже корисним може бути застосування VR у медичній освіті. Він дозволяє студентам проводити віртуальні хірургічні операції, занурюючись повністю у процес без ризику для пацієнтів. Доповнена реальність розширює реальне середовище цифровим контентом, дозволяючи, наприклад, вивчати анатомію людини, проектуючи цифрові зображення м'язів та органів безпосередньо на манекен. AR-додатки, такі як Aurasma, забезпечують можливість накладення цифрової інформації на реальний світ, що може бути використано для навчання історії, географії чи біології. Інструменти, такі як Google Expeditions, дозволяють вчителям організовувати віртуальні екскурсії, забезпечуючи учням можливість досліджувати світ без виходу з класу. Такий підхід не тільки збільшує залученість учнів, але й сприяє глибшому розумінню матеріалу через «зануреність» в матеріал. Ці технології також відкривають можливості для практичного навчання у сферах, де реальні експерименти можуть бути складними або небезпечними.

Хмарні технології відіграють ключову роль у віртуалізації та цифровізації освітнього процесу. Вони надають платформи та інструменти для зберігання, обробки та обміну даними в режимі онлайн. Сервіси, такі як Google Classroom, забезпечують інтеграцію з хмарними сервісами Google Drive, Docs та іншими. [5, с.168].

Хмарні рішення дозволяють легко організовувати навчальний процес, співпрацю між студентами та викладачами, а також ефективно керувати навчальними ресурсами. Завдяки цим сервісам можна побудувати цілу цифрову освітню систему, яка може бути легко розширена або змінена в залежності від реалій життя (епідемії, війна і т.д.). Хмарні платформи (Amazon Web Services та Microsoft Azure) надають потужну інфраструктуру для розробки та розгортання великомасштабних освітніх проектів, що вимагають значних обчислювальних ресурсів та зберігання даних. Це особливо важливо для курсів, які використовують великі дані, машинне навчання, інші ресурсоємні технології.

Хмарні рішення дозволяють викладачам та учням мати постійний доступ до останніх версій програмного забезпечення та навчальних матеріалів, що сприяє більш ефективному та оперативному навчальному процесу. Крім того, хмарні сервіси забезпечують високий рівень масштабованості та гнучкості. Це дозволяє легко адаптувати освітні ресурси під різні потреби та довільну кількість студентів, без необхідності інвестування в дороге обладнання та його обслуговування.

Нарешті, хмарні технології сприяють розширенню можливостей для колаборативного навчання, забезпечуючи платформи для спільної роботи над проектами, обміну ідеями та знаннями в режимі реального часу, незалежно від географічного розташування учасників.

Для якісних змін у віртуалізації освітнього простору необхідно підходити до цього завдання ітеративно. Перехід одразу у всіх площинах до цифрової версії освітнього простору може негативно вплинути на весь навчальний процес. Найбільш оптимальним підходом є впровадження комбінації цифрових онлайн платформ та хмарних рішень. Однією з можливих реалізацій цього підходу на практиці може бути віртуалізація освітнього середовища через інтеграцію платформи Moodle та сервісів Google. Ця комбінація створює потужну освітню екосистему, що сприяє підвищенню ефективності навчання. Платформа Moodle використовується як основний каркас для курсів, дозволяючи вчителям та викладачам створювати структуровані навчальні матеріали, завдання та оцінювання. Сервіси Google, зокрема Google Docs, Sheets і Slides, інтегровані у Moodle через плагіни, надають можливість співпраці та зберігання документів у хмарі.

Уявімо курс з історії або біології, де вчитель використовує Moodle для розподілу навчальних матеріалів. Учні працюють над груповим проєктом, створюють презентацію в Google Slides, яка вбудована в курс Moodle. Це дозволяє всім членам групи одночасно редагувати та коментувати презентацію, забезпечуючи ефективну колаборацію. Крім того, вчитель використовує Google Forms для створення опитувань та вікторин, результати яких автоматично аналізуються та представляються у зручній формі за допомогою Google Sheets.

Щоб забезпечити персоналізоване навчання, Moodle дозволяє створювати індивідуальні шляхи навчання, яким студенти можуть слідувати залежно від їхнього прогресу та інтересів. Використовуючи звіти та аналітику Moodle, вчитель може відстежувати активність учнів, їхні успіхи та визначати, де потрібна додаткова підтримка. Важливо, що інтеграція Google сервісів з Moodle спрощує доступ до ресурсів та інструментів, не вимагаючи від учнів та вчителів перемикання між різними платформами. Також дуже зручним є використання Google Calendar, інтегрованого з Moodle. Google Calendar дозволяє студентам та вчителям синхронізувати терміни здачі проєктів та інші важливі дати, що підвищує організованість та планування навчального процесу [9, с.147].

Завдяки можливості Moodle надавати доступ до курсів гостям, експерти з різних предметів можуть бути запрошені для перегляду студентських проєктів та надання відгуків, що збагачує навчальний досвід.

Оцінювання в Moodle може бути автоматизоване завдяки інтеграції з Google Forms, де тести та опитування можуть бути створені та автоматично оцінені, а результати – відображені в Moodle. Це значно спрощує процес перевірки знань та надає вчителям більше часу на індивідуальну роботу зі студентами. Для сприяння самостійному навчанню, Moodle може інтегрувати зовнішні ресурси, такі як відео з YouTube чи матеріали з Google Drive, надаючи студентам доступ до широкого спектру навчальних матеріалів [9, с.150].

Завдяки гнучкості налаштувань Moodle, курси можуть бути адаптовані до конкретних потреб та вимог навчального плану, що дозволяє вчителям ефективно керувати змістом та методиками навчання. Використання вбудованих інструментів Moodle для спілкування, таких як форуми та чати, забезпечує високий рівень взаємодії між студентами та вчителями, підтримуючи динамічне та залучене навчальне середовище. Крім того, Moodle надає інструменти для трекінгу прогресу студентів, дозволяючи вчителям моніторити участь, завершення завдань та успішність, що є ключовими для індивідуалізації навчання та своєчасного втручання. Завдяки інтеграції з Google Classroom, Moodle може подальше розширити свої функції управління класом та спростити розподіл та збір завдань.

Використання Google Meet через Moodle для організації віртуальних зустрічей та лекцій дозволяє вчителям здійснювати наживо взаємодію зі студентами, незалежно від їхнього місцезнаходження. Це розширює

можливості дистанційного навчання та підтримує неперервний освітній процес в умовах, коли фізична присутність у класі неможлива.

Адаптивність Moodle та інтеграція з сервісами Google дозволяють вчителям не лише створювати багатогранне та взаємопов'язане віртуальне навчальне середовище, але й постійно оновлювати та покращувати його з урахуванням зворотного зв'язку від студентів та змін в освітніх тенденціях. Такий підхід забезпечує глибоке та ефективне засвоєння матеріалу та сприяє розвитку критичного мислення та самостійності учнів. Отже, поєднання Moodle та Google сервісів утворює синергію, що відкриває нові горизонти для освітніх інновацій, забезпечуючи різноманітність навчальних підходів та методів.

Застосування такого інтегрованого підходу вимагає постійного професійного розвитку вчителів, які мають бути обізнані в цифрових технологіях та методах онлайн-навчання. Вчитель повинен не лише володіти технічними аспектами Moodle та Google сервісів, але й старатись створювати інноваційні навчальні матеріали та використовувати інтерактивні методи навчання. Для успішної інтеграції необхідна також тісна взаємодія між технічними фахівцями, методистами та вчителями, а також залучення студентів до процесу розробки та тестування навчальних матеріалів та платформ. Враховуючи швидкий розвиток цифрових технологій, важливим є постійне оновлення та модернізація навчального контенту та інструментів, що використовуються в навчальному процесі. Також значна увага повинна бути приділена питанням кібербезпеки та захисту персональних даних студентів та вчителів при використанні цифрових інструментів та платформ. Розробка чітких правил і процедур використання онлайн-ресурсів є необхідною для створення безпечного та продуктивного віртуального навчального середовища.

У підсумку, інтеграція Moodle та Google сервісів в освітній процес відкриває широкі можливості для інновацій та забезпечення якісної освіти, але вимагає відповідального підходу, професійної підготовки та постійного оновлення знань та навичок усіх учасників освітнього процесу.

Висновки. Віртуалізація освітнього простору є ключовою тенденцією в сучасній освітній практиці. Спрямована на інтеграцію цифрових технологій для забезпечення більш гнучкого, доступного та індивідуалізованого навчання. Через застосування інструментів віртуальної та доповненої реальності, хмарних технологій, а також платформ віртуального навчання, освітній процес стає більш іммерсивним і інтерактивним, що підвищує залученість та мотивацію студентів. Ці технології також сприяють розширенню навчальних можливостей за межі традиційної класної кімнати, надаючи учням доступ до глобальних освітніх ресурсів, сприяють розвитку критичного мислення, самостійності та комунікативних навичок, що є важливими для успішної адаптації до сучасного ринку праці. Віртуалізація освітнього простору є не лише технологічною інновацією, але й педагогічною стратегією, що дозволяє створити освітнє середовище нового покоління, здатне адаптуватися до індивідуальних потреб та викликів сучасності. Її впровадження відкриває можливості для створення більш гнучких, масштабованих та індивідуалізованих навчальних траєкторій, що враховують особливості та потреби кожного здобувача освіти. Інтеграція віртуалізації у освітній процес забезпечує підготовку спеціалістів, які зможуть ефективно працювати в міжкультурному та мультидисциплінарному середовищі, забезпечуючи їм необхідні умови для розвитку важливих навичок XXI століття. Успішна інтеграція віртуалізації в освітній процес вимагає уважного підходу до планування та реалізації, включаючи забезпечення якісної технічної підтримки, професійного розвитку викладачів та розробки відповідного навчального контенту. Тільки за умови комплексного підходу та урахування специфічних освітніх та культурних контекстів можливе досягнення максимальної ефективності віртуалізованих освітніх програм, що відкриє нові горизонти для розвитку освіти та навчання у майбутньому. Напрями подальших досліджень: розробка інклюзивних освітніх технологій, що забезпечують доступність навчання для осіб з особливими потребами; вивчення впливу іммерсивних віртуальних та доповнених реальностей на глибину засвоєння знань і розвиток практичних навичок у різних дисциплінах.

Список використаної літератури

1. Андрєєва А.А. Дистанційне тестування: український дискурс. Virtus. 2019. Вип.74. С.74–78.
2. Гощинський А.В. Інноваційний розвиток мережевих організацій віртуального типу (на прикладі інформаційно-комунікаційного сектора економіки): автореф. дис. … канд. екон. наук: 08.00.03. Львів, 2010. 20 с.
3. Кремень В.Г., Биков В.Ю. Інноваційні завдання сучасного етапу інформатизації освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2014. Вип.37. С.3–15.
4. Лемешко Ю.С. Синергетична модель управління проектами організації системи знань віртуального університету: автореф. дис. ... канд. техн. наук: 05.13.22. Київ, 2010. 20 с.
5. Пахомов О.В., Бондаренко О.В. Поняття «віртуальне інформаційно-освітнє середовище» у сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі. Інформаційно комунікаційні технології в освіті. 2019. Вип.16, Т.2. С.167–171.
6. Петриця А.Н. Співвідношеня віртуального та реального у навчальному експерименті у процесі вивчення фізики в основній школі: автореф. дис. … канд. педагог. наук: 13.00.02. Кіровоград, 2010. 23 с.
7. Сисоєва С.Г. Основи педагогічної творчості. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
8. Скуратівська М.О., Попадюк С.С. Віртуальне освітнє середовище в системі іншомовної підготовки сучасного закладу вищої освіти. Педагогічні науки. 2019. Вип.87. С.198–203.
9. Kaddouri M., Chniet I., Mimoun El Khir A. LMS Moodle in the University Context: Appropriation Challenges and Usage Analysis. Technological Tools for Innovative Teaching. IGI Global. 2024. P.142–158.

References

1. Andrieieva, A.A. (2019). Dystantsiine testuvannia: ukrainskyi dyskurs [Remote testing: Ukrainian discourse]. *Virtus, 74*, 74-78. (in Ukrainian).
2. Hoshchynskyi, A.V. (2010). *Innovatsiinyi rozvytok merezhevykh orhanizatsii virtualnoho typu (na prykladi informatsiino-komunikatsiinoho sektora ekonomiky)* [Innovative development of virtual-type network organizations (on the example of the information and communication sector of the economy)]. Extended abstract of Candidate dissertation. NAN Ukrainy. (in Ukrainian).
3. Kremen, V.H., & Bykov, V.Yu. (2014). Innovatsiini zavdannia suchasnoho etapu informatyzatsii osvity [Innovative tasks of the

current stage of education informatization]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 37, 3–15. (in Ukrainian).
4. Lemeshko, Yu.S. (2010). *Synerhetychna model upravlinnia proektamy orhanizatsii systemy znan virtualnoho universytetu* [Synergetic model of project management for the organization of knowledge system in a virtual university]. Extended abstract of Candidate dissertation. Natsionalnyi transp. un-t. (in Ukrainian).
5. Pakhomov, O.V., & Bondarenko ,O.V. (2019). Poniattia «virtualne informatsiino-osvitnie seredovyshche» u suchasnii vitchyznianii ta zarubizhnii literature [The concept of «virtual information and educational environment» in modern domestic and foreign literature]. *Informatsiinokomunikatsiini tekhnolohii v osviti, 16* (2), 167–171. (in Ukrainian).
6. Petrytsia, A.N. (2010). *Spivvidnoshennia virtualnoho ta realnoho u navchalnomu eksperymenti u protsesi vyvchennia fizyky v osnovnii shkoli* [The correlation of virtual and real in the educational experiment in the process of studying physics in primary school]. Extended abstract of Candidate dissertation. KDPU im. V.Vynnychenka]. (in Ukrainian).
7. Sysoieva, S.H. (2006). *Osnovy pedahohichnoi tvorchosti* [Fundamentals of pedagogical creativity. Milenium. (in Ukrainian).
8. Skurativska, M.O., & Popadiuk, S.S. (2019). Virtualne osvitnie seredovyshche v systemi inshomovnoi pidhotovky suchasnoho zakladu vyshchoi osvity [The virtual educational environment in the system of foreign language training of a modern higher education institution]. *Pedahohichni nauky, 87,* 198–203. (in Ukrainian).
9. Kaddouri, M., Chniet, I., & Mimoun, El Khir A. (2024). LMS Moodle in the University Context: Appropriation Challenges and Usage Analysis. *Technological Tools for Innovative Teaching. IGI Global*, 142–158.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2024 р.
Стаття прийнята до друку 05.04.2024 р.

Rozlutska Halyna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
General Pedagogy and High School Pedagogy Department
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Nazarov Volodymyr
PhD student
General Pedagogy and High School Pedagogy Department
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Ivaskevych Viktoriia
Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor
Department of Dentistry of Postgraduate Education
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

VIRTUALIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article delves into the phenomenon of the educational environment virtualization, identifying it as a pivotal trend within the sphere of contemporary educational methodologies. It places a significant emphasis on the seamless integration of cutting-edge digital technologies aimed at forging educational processes that are inherently more adaptable, scalable, accessible, and tailored to individual needs. The article's aim is to analyze how virtualization affects teaching methodologies, the interaction between teachers and students, and the overall quality of the educational process. The study employs analytical-synthetic methods of working with scientific and methodological sources, content analysis, and an analysis of the author's experience in the field of IT technologies. The concepts of «educational environment», «virtualization of the educational environment», «cloud technologies», and «virtual learning platforms» are analyzed and elucidated. This exploration extends to the ramifications of such virtualization on the pedagogical landscape, scrutinizing its influence on the diverse array of teaching methodologies and techniques, the dynamics of interaction between educators and learners, as well as the overarching implications for the accessibility and caliber of education provided. Furthermore, the discourse around educational virtualization is articulated not solely in terms of its technological underpinnings but also through its pedagogical merits. It is portrayed as a strategic educational approach finely attuned to the requisites of the modern educational paradigm, one that adeptly equips students for efficacious participation within a globalized and culturally diverse professional arena. The research concludes on the necessity of virtualizing the educational environment, and analyzes virtual learning platforms such as Moodle, and their integration with cloud platforms and Google services, which contribute to the development of collaborative learning and the independence of learners.

Key words: virtualization of the educational environment, Moodle, cloud technologies, Google services.

УДК 368:002:[159.9+37]:004:001.82
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Ростока Марина Львівна
кандидат педагогічних наук, старший дослідник
завідувач відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О.Сухомлинського Національна академія педагогічних наук України, м.Київ, Україна
marilvross@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-1891-5482

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЇ ЛОЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ВПЛИВ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті йдеться про актуалізацію необхідності переосмислення існуючих інформаційно-освітніх середовищ, які під впливом цифрової трансформації отримують певну розбудову в постмодерному трансдисциплінарному просторі сьогодення. Зазначено на соціально-турбулентних обставинах, спричинених надзвичайно небезпечним станом існування закладів освіти України в умовах воєнного стану, що провокує проблему балансування соціально-психологічної організації лояльності науково-педагогічних працівників. Мета статті: наведення певних аналітичних роздумів щодо визначення теоретико-методологічних засад психології лояльності науково-педагогічних працівників у контексті впливу глобальної цифрової трансформації та обставин форсмажору. Методи дослідження: кластерний аналіз, контент-аналіз та інші емпіричні методи, у тому числі структурно-семантичне моделювання, що дає змогу отримати проміжні результати аналітичного пошуку: узагальнення та систематизацію. понятійно-категоріального апарату та визначення більш релевантних дефініцій. Розкрито такі поняття, як: «лояльність», «лояльність науково-педагогічних працівників», «соціально-психологічна організація лояльності».

Ключові слова: психологія лояльності, науково-педагогічні працівники, цифрова трансформація, трансдисциплінарність.

Вступ. Українське суспільство нині потребує переосмислення певних механізмів функціонування організацій в контексті впливу глобальної цифрової трансформації. Це стосується і закладів вищої освіти та інших науково-освітніх установ різних рівнів. У цьому векторі адаптивне управління цим процесом забезпечуватиме якість освітньо-професійних середовищ й спрямовуватиме розвиток їх потенціалу на підвищення рівня лояльності науково-педагогічних працівників. У цьому сенсі, набувають особливої ваги й дослідження психології лояльності науково-педагогічних працівників в умовах трансдисциплінарного освітнього середовища (далі – ТОС), що в існуючих реаліях визначатиметься специфікою його соціально-психологічної організації з врахуванням трансдисциплінарного підходу до освітнього процесу. Таким чином, питання розвитку проблеми психології лояльності науково-педагогічних працівників в умовах ТОС, яке отримує свою розбудову під впливом цифрової трансформації, й досі залишається поза увагою дослідників.

Проблематика дослідження актуалізується основною суперечністю між зростанням попиту працедавців на інноваційно спрямованих, трансдисциплінарно компетентних, інноваційно самоорганізованих, лояльних до освітньої організації науково-педагогічних працівників та не достатньо збалансованим рівнем їхньої лояльності до умов ТОС, коли спостерігається динамічний вплив цифрової трансформації на всі ланки освітнього процесу. У вимірі педагогічної та психологічної складових освіти наявність цієї суперечності дає змогу виокремити проблему дослідження – інформаційно-аналітичний супровід цифрової трансформації освітнього процесу в руслі балансування певного рівня лояльності науково-педагогічних працівників з врахуванням психологічних особливостей цього феномена в умовах ТОС, зокрема в контексті впливу цифрової трансформації освіти і педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З'ясовано, що проблемі вивчення феномену соціально-психологічної організації особистості як об'єкта педагогічної, соціальної, організаційної, економічної психології на компетентнісній основі, а також у цьому сенсі виокремленню теоретичних засад освітньої інноватики щодо забезпечення ефективного функціонування соціально-педагогічних і соціально-психологічних систем, зокрема на адаптивних засадах, присвячено праці багатьох дослідників.

У той же час, термінополе «лояльність» стало предметом вивчення таких дослідників, як: І. Андрєєва, Є. Брацлавська, О. Богоявленський, Т. Грубі, В. Жарнікова, Н. Пилат, О. Соболєва-Терещенко, А. Трофімов, І. Федотова та ін. Результати аналізу наукового доробку у тому числі й зазначених учених та досвіду практиків свідчать про те, що цю проблему в психологічній й педагогічній теорії та практиці розкрито не повною мірою: немає єдиної думки щодо змісту поняття «лояльність науково-педагогічних працівників» і «соціально-психологічна організація лояльності науково-педагогічних працівників», немає чіткої обґрунтованості трансдисциплінарної концепції освітнього середовища. У цьому ключі розвиток трансдисциплінарної складової професійної компетентності науково-педагогічних працівників включатиме лояльність як один із її складників з врахуванням впливу цифрової трансформації освіти сьогодення. Проте вимоги, що висуваються до рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників у напряму цифровізації, передбачають суттєве вдосконалення їхнього соціально-психологічного стану в здійсненні професійної діяльності із залученням цифрових інструментів та їхньої адаптації до умов ТОС, яке вже існує й розвивається, однак не всіма сприймається й дисбалансує лояльне

ставлення суб'єктів освітнього процесу до інноваційних трансформацій. Прикладом для дослідження лояльності також стало науково-педагогічне стажування у Фінляндії, яке уможливило твердження, що «прорив феномен-орієнтованої фінської освітньої стратегії сформувався на засадах досвіду лояльності у векторі забезпечення адаптивного контексту випереджального розвитку системи інноваційної освіти в країні» [6].

Мета статті: наведення певних аналітичних роздумів щодо визначення теоретико-методологічних засад психології лояльності науково-педагогічних працівників у контексті впливу глобальної цифрової трансформації та обставин форсмажору. Завданням проведеного дослідження є представлення констатувальних висновків по результатам аналітичних пошуків з визначення і обґрунтування теоретико-методологічних засад психології лояльності науково-педагогічних працівників у контексті впливу цифрової трансформації освіти, а також висвітлення результатів структурно-семантичного моделювання базових понять дослідження, що на думку автора, знаходяться у сфері термінополя феномену «лояльність».

Методи дослідження. Метод контент-аналізу дав змогу відібрати певний контекст науково-педагогічної, психологічної, інформаційно-аналітичної джерельної бази та сформувати певне уявлення про існуючу проблему в сучасній науці й практиці. Перевагою застосування кластерного аналізу стало виділення основоположень у визначенні й обґрунтуванні теоретико-методологічних засад соціально-психологічної організації лояльності науково-педагогічних працівників в умовах ТОС закладів вищої освіти. Структурно-логічне та семантичне моделювання уможливило визначення і обґрунтування базових понять дослідження.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтуючи своє бачення проблеми дослідження на отриманих аналітичним шляхом здобутках та перш, ніж перейти до розгляду практичних аспектів з вивчення психології лояльності науково-педагогічних працівників в умовах ТОС у контексті впливу цифрової трансформації, вважаємо за доцільне визначитись з певною термінологією. Це дасть змогу з'ясувати зміст базових визначень і понять, зокрема таких, як: «лояльність», «науково-педагогічні працівники», «трансдисциплінарне освітнє середовище», що уможливлюватиме визначення кластерів дослідження (визначення термінології – це «скарбничка» щодо опанування поняттям).

По суті, предметом аналізу стає смислова структура згаданих понять, що окреслюється логічним конструктом «лояльність науково-педагогічних працівників» ↔ «трансдисциплінарне середовище закладу освіти». У підсумку отримуємо визначення категорії «психологічні особливості лояльності науково-педагогічних працівників» як предмету вивчення в сенсі існування об'єкту «лояльність науково-педагогічних працівників в умовах ТОС», який дає змогу зрозуміти, що покладено у підґрунтя існування соціально-психологічної організації лояльності науково-педагогічних працівників. Базуючись на індуктивно-дедуктивному вивченні інформаційних джерел та аналізі понять, які існують у науковому оберті, здійснено пошуки, що спонукають нас до певних суджень. Зазначимо, що розповсюдження понять «лояльність», «організація лояльності», «трансдисциплінарне освітнє середовище», які стосуються суто науково-педагогічних працівників, виводить педагогічну, соціальну, організаційну й економічну психологію на новий рівень інноваційних перетворень в українській освіті.

Зосередимо увагу на тому, що дефініція «лояльність» у перекладі з французького «loyal» – вірний – «прихильне ставлення до когось або чогось» [4]. Звідси хотілось би знайти відповідь на запитання: чи ототожнюється лояльність науково-педагогічних працівників з їхнім бажанням дотримуватися встановлених правил поведінки в організації, педагогічних цінностей, етичних (особистісних) норм? Чи це пов'язано тільки за посадовими обов'язками, чи може за діючим етикетом, що охарактеризоване ними відповідно себе, щодо власних особистих суджень, але може ще й із рівня власних знань і досвіду?

На нашу думку, лояльність розкривається через здатність науково-педагогічних працівників ефективно реалізувати на практиці власну компетентність. В умовах трансдисциплінарної парадигми освіти, яка активно виходить на поверхню в часи постмодерну, саме така реалізація лояльності відбувається у процесі виконання різноманітних видів діяльності для вирішення теоретичних і практичних завдань, у тому числі й науково-педагогічними працівниками у закладах освіти. У вище згаданому ключі має актуалізуватися й проблематика підвищення трансдисциплінарної складової їхньої компетентності. Тобто, лояльність у цьому сенсі представлятиметься одною з основних ознак її вияву – способом поведінки, що забезпечує продуктивне виконання посадових завдань науково-педагогічними працівниками в умовах ТОС. Звісно, що для ефективної роботи закладу освіти в цілому, де індивідуум має виявити істинні знання, проявити гнучкі здібності та професійно важливі якості, застосовувати власне механізми професійної компетентності, лояльність науково-педагогічних працівників в умовах ТОС буде залежати від сукупності взаємопов'язаних якостей особистості відповідно певного кола явищ, предметів і процесів.

Відсутність єдиного підходу до розуміння суті лояльності, недостатність уваги до аналізу теоретико-методологічних засад адаптивного управління лояльністю призводять до того, що в сучасній науковій літературі не достатньо чітко подано концепцію адаптивного управління соціально-психологічною організацією лояльності, зокрема в умовах цифрової трансформації постмодерного освітнього простору, ускладненого воєнним станом в Україні. Інтерес, що зростає до такого явища, як лояльність науково-педагогічних працівників в умовах ТОС, обумовлений тим, що нині конкурентоздатність цих фахівців розглядається як фактор конкурентоспроможності саме закладу освіти, а відданість працівників – як конкурентна перевага. Лояльне відношення трактується як мотивація людини до праці на користь організації, бажання відстоювати її інтереси в різних сферах. Зважаючи на те, що лояльність – є однією із головних цінностей кожної корпоративної системи, переконані, що вона в змозі принести користь, починаючи з підвищення продуктивності праці й закінчуючи формуванням позитивного відношення до керівництва, особливо якщо це торкається соціально-педагогічної системи закладу освіти та його соціально-психологічної організації.

Справді, лояльність важко піддається вимірюванню, але її значущість очевидна, адже вона безпосередньо впливає на успішність організації, в нашому випадку – успішність закладу освіти на сучасному ринку освітніх послуг. Зазначимо, що організація психології

лояльності водночас є як надзвичайно складним, так і простим явищем. Саме так, зростання лояльності негайно відбивається на робочому процесі. Адже, на початку становлення педагогів, подальшого їхнього просування сходинками у сфері освіти дуже важливим чинником ефективної підготовки майбутнього покоління до життя і професійної діяльності (чим безпосередньо займаються науково-педагогічні працівники вишів) мають стати норми лояльності, які є підґрунтям динамічного розвитку й освіти, й будь-якої галузі країни безпосередньо. Цьому має передувати все ж таки психологічний контекст існування людини в соціум організуючому ТОС. Зауважимо, що нині, у результаті карантинних обмежень, воєнного стану та спричинених ними обумовлених цифровізацією трансформаційних змін в освіті, трапляється знищення закладів освіти та відбувається нівелювання відношення до науково-педагогічних працівників. Тому підтримуємо ту думку більшості науковців й освітян, які наголошують на важливості збереження потенціалу талановитих, креативних, творчих педагогів, вмотивованих самовіддано працювати на користь закладу освіти, відстоювати інтереси в різних сферах, тим самим виявляючи досить лояльні організаційні позиції у цьому сенсі. Їхня лояльність в кожному закладі освіти являє собою емоційний зв'язок з працедавцями й бажанням бути частиною корпоративних досягнень.

Аналізуючи певний науковий доробок у векторі дослідження феномену «лояльність», нашу увагу привернуло до деяких роздумів учених і практиків. Зокрема, дослідник О. Креденцер, посилаючись на твердження А. Калабіна про те, що лояльність – це доброзичливе, коректне, поважне ставлення до кого-небудь або чого-небудь, дотримання наявних правил, норм, розпоряджень, навіть при незгоді з ними, а також привертаючи увагу до концепції поведінкового підходу Г. Беккера, який, зважаючи на те, що лояльність – це результативність певного акценту, який робить людина, пов'язуючи зовнішні інтереси з відповідним напрямом своєї діяльності визначає (за Р.Кантер) лояльність як готовність соціальних одиниць віддавати енергію і бути відданими організації; додавання емоційного фонду людини до групи [3]. Також існують концепції, де обґрунтовано доводиться, що лояльність є ідентифікацію працівників з організацією, де вони працюють, вона пов'язується з діяльністю у ній успіхів та невдач в усіх сферах свого життя.

За твердженням Т. Грубі «головним чинником формування відданості персоналу організації є вивчення та аналіз рольового конфлікту в організації, адже відданість організації залежить від труднощів і конкретності професійної діяльності, що означає, що вона може одночасно зростати й згасати з причини опосередкованого впливу рольового конфлікту» [2] та ін. Проте, на нашу думку, в процесі розвитку трансдисциплінарної парадигми освіти, коли нівелюються межі між вузькими напрямами окремих дисциплін, досвід і знання у векторі яких мають передати науково-педагогічні працівники нової генерації, соціально-психологічна організація їхньої лояльності несе багатокомпонентний характер. Цей процес ґрунтується на балансуванні певних взаємовідносин «лояльність закладу освіти до науково-педагогічних працівників» ↔ «лояльність науково-педагогічних працівників до закладу освіти». Це утворюється завдяки трансдисциплінарним взаємозв'язкам, що характеризують наявність у цих двох конструктах сформованих компонентів: критичного мислення, відданість справі, толерантність до оточення, взаєморозуміння в колективі, прагнення до найкращого результату діяльності, отримання синергетичного ефекту як результату трансдисциплінарних взаємовідносин суб'єктів освітнього простору.

Таким чином, виходячи з узагальнення й систематизації наукових і практичних здобутків попередників, у позиції визначення базових наукових понять цього дослідження прийнято за доцільне забезпечити науковим контекстом подальші аналітичних та практико-орієнтовані розвідки.

Для якісного встановлення відповідності у вище пропонованих семантичних структурах понять раціональним є вивчення певних ознак відповідно дефініції «науково-педагогічний працівник». Розвідки у цьому спрямуванні дали змогу отримати необхідні результати. Так, враховуючи чинне законодавство вважатимемо, що «науково-педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти проводять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність» [1]. Відповідний перелік посад педагогічних та науково-педагогічних працівників зазначений у Постанові Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 963 [5]. Відтак, під *організацією лояльності науково-педагогічних працівників* будемо розуміти *цілеспрямований вплив на чинники, що її формують, з метою забезпечення її подальшого розвитку і зміцнення.* Поліпшення рівня лояльності науково-педагогічних працівників має бути одним із пріоритетів діяльності керівництва закладів освіти. Тобто досягнення балансу лояльності науково-педагогічних працівників до оптимального обумовлює комплексний підхід з виявленням проблем, що викликають тривогу як у всього колективу науково-педагогічних працівників, так і в окремих його представників. Переконані, що досягнення балансу рівня соціально-психологічної організації лояльності науково-педагогічних працівників – *це першочергова мета розвитку корпоративної культури закладу освіти, де керівництво має відчувати й слухати працівників і відповідно, враховуючи результати спостережень має створювати комфортні організаційні й психологічні умови для виконання ними посадових обов'язків в існуючому соціум організуючому ТОС.* Таким чином, лояльність слід розуміти не тільки як зовнішній поведінковий рівень кожного з науково-педагогічних працівників, але і як систему запропонованих для нього закладом освіти компетенцій, що забезпечують продуктивність реалізації алгоритму складної інтегральної характеристики діяльності, що має внутрішні параметри професійної діяльності, а саме – якість отриманого продукту дій педагогів (висококомпетентних фахівців для різних галузей економіки країни), тобто систему внутрішніх соціально-психологічних показників їхнього професіоналізму.

Феномен «соціально-педагогічна організація лояльності» маємо за доцільне трактувати як *психологічну категорію цілеспрямованих заходів задля балансування взаємовідносин у педагогічному колективі закладу освіти, що дає змогу для отримання позитивного ефекту в розвитку безпосередньо самого закладу освіти та сприяє підвищенню його конкурентоспроможних позицій на ринку освітніх послуг, а з другого – забезпечує для науково-педагогічних працівників досягнення необхідного балансу їхньої лояльності та*

уможливлює кар'єрне просування. Звідси, необхідність досліджень проблеми лояльності науково-педагогічних працівників у ТОС обумовлює потребу також і в уточненні суті цього середовища та умов розвитку складових лояльності науково-педагогічних працівників в ньому: задоволеність працею, благонадійність, прихильність, залученість до трудового процесу, сприйняття інновацій, критичне мислення, синергетичне бачення, адаптивні комунікації.

Висновки:

1. Соціально-психологічна організація лояльності науково-педагогічних працівників є складним цілеспрямованим психолого-педагогічним процесом та є соціально обумовленим чинником професійної діяльності у закладі освіти. Цей чинник впливає на створення і функціонування адаптивного ТОС закладу освіти, його насичення інноваційним психолого-педагогічним змістом з вибором сучасних форм, методів, засобів, адаптованих до вимог працедавців, зокрема раціонального використання інформаційно-комунікаційних та виробничих технологій з урахуванням впливу цифрової трансформації та елементів випереджального розвитку освіти. Тим самим, лояльність науково-педагогічних працівників характеризуватиметься як інтегративне особистісне утворення, що поєднує професійно важливі якості особистості кожного педагога та визначається певним рівнем реалізації професійних функцій з використанням інноваційних технологій та методик психологічного діагностування й спеціалізованого програмного забезпечення на адаптивних засадах в умовах ТОС та у контексті впливу цифрової трансформації, маючи у підґрунті дотримання традицій корпоративного етикету й організаційної культури закладу освіти.

2. Для вирішення проблеми дослідження на основі структурно-семантичного аналізу визначено основні базові наукові поняття дослідження: «лояльність», «науково-педагогічні працівники», «соціально-психологічна організація лояльності науково-педагогічних працівників», застосування яких уможливлює подальші пошуки й більш детальне розкриття феномену «лояльність науково-педагогічних працівників» на перетині психологічної та педагогічної теорії і практики, а також дає змогу дослідити практичний стан її розвитку в ТОС закладів освіти України за певних умов і на адаптивних засадах.

3. У перспективі передбачено вирішення завдань планового прикладного наукового дослідження «Інформаційно-аналітичний супровід цифрової трансформації освіти і педагогіки: вітчизняний і зарубіжний досвід» (2023-2025), де автор акцентує увагу на вирішення проблеми «Теоретико-методологічні засади інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації підготовки наукових і педагогічних кадрів», де тематика соціально-психологічної організації лояльності в контексті впливу цифрової трансформації стає одним із пріоритетних кластерів аналітичних пошуків.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39, ст. 380). URL :https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 30.03.2024).
2. Грубі Т. В. Лояльність персоналу як складова відданості організації. Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин: матеріали 7-ої міжнар. наук.-практ. конф. (Київ–Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2015 р.). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. С. 217–220.
3. Креденцер О. В. Психологічна підготовка персоналу освітніх організацій до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2018. № 1(12). С. 89–98.
4. Лояльність. Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Лояльність (дата звернення: 30.03.2024).
5. Педагогічні і науково-педагогічні працівники вишів. Вікіпедія. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/Педагогічні_і_науково-педагогічні_працівники_вишів (дата звернення: 30.03.2024).
6. Ростока М. Л., Черевичний Г. С. (2020) Фінський досвід лояльності як адаптивний контекст розвитку системи інноваційної освіти. Освітні інновації: виклики 2020: збірник наукових есе учасників стажування «Особливості фінської системи освіти» (Фінляндія, Гуйтіннен, 25.05–12.06 2020). С.32–38. URL: https://lib.iitta.gov.ua/722184/ (дата звернення: 30.03.2024).

References

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». Vidomosti Verkhovnoi Rady [Law of Ukraine On Education. Verkhovna Rada]. 2017. № 38–39, st. 380). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (in Ukrainian)
2. Hrubi, T.V. (2015). Loialnist personalu yak skladova viddanosti orhanizatsii [. Personnel loyalty as a component of organizational commitment]. *Aktualni problemy psykholohii osobystosti ta mizhosobystisnykh vzaiemyn – Proceedings of international conference* (pp.217–220). Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University. (in Ukrainain)
3. Kredentser, O.V. (2018). Psykholohichna pidhotovka personalu osvitnikh orhanizatsii do rozvytku orhanizatsiinoi kultury v umovakh sotsialnoi napruzhenosti [Psychological preparation of personnel of educational organizations for the development of organizational culture in conditions of social tension]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia, 1* (12), 89–98. (in Ukrainain)
4. Loialnist. Vikipediia [Loyalty. Wikipedia]. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Лояльність. (in Ukrainain)
5. Pedahohichni i naukovo-pedahohichni pratsivnyky vyshiv. Vikipediia [Pedagogical and scientific-pedagogical employees of higher education institutions. Wikipedia]. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Педагогічні_і_науково-педагогічні_працівники_вишів. (in Ukrainain)
6. Rostoka, M.L., & Cherevychnyi, G.S. (2020). Finskyi dosvid loialnosti yak adaptyvnyi kontekst rozvytku systemy innovatsiinoi osvity [The Finnish experience of loyalty as an adaptive context for the development of the innovative education system]. *Osvitni innovatsii: vyklyky 2020 – Proceedings of internship* (pp. 32–38). URL: https://lib.iitta.gov.ua/722184. (in Ukrainain)

Стаття надійшла до редакції 31.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 04.04.2024 р.

Rostoka Marina
Ph.D in Education (Pedagogy), Senior Researcher
Head of the Department of Scientific Information and Analytical Support of Education
V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library ofUkraine
NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE PSYCHOLOGY OF LOYALTY OF SCIENTIFIC AND TEACHING OF EMPLOYEES: INFLUENCE OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Abstract. The article actualizes the need to rethink the existing information and educational environments, which under the influence of digital transformation receive a certain development in the postmodern transdisciplinary space of today. Social and turbulent circumstances caused by the extremely dangerous state of existence of educational institutions of Ukraine in the conditions of martial law provoke the problem of balancing the socio-psychological organization of the loyalty of scientific and pedagogical workers. The article's purpose: to provide certain analytical reflections on the determination of the theoretical and methodological foundations of the psychology of loyalty of scientific and pedagogical workers in the context of the influence of global digital transformation and force majeure circumstances. Methods applied: cluster analysis, content analysis, and other empirical methods, including structural-semantic modeling, to define and justify the basic concepts of the research, which makes it possible to obtain intermediate results of the analytical search: generalization and systematization of the conceptual and categorical apparatus and determination of more relevant definitions. Concepts of «loyalty», «loyalty of scientific and pedagogical workers», and «social-psychological organization of loyalty» are disclosed. The study perspective outlines the informational and analytical support of the socio-psychological organization of scientific and pedagogical workers' loyalty in the context of digital transformation of education influence and the conditions of martial law. The study perspectives outline the informational and analytical support of the socio-psychological organization of scientific and pedagogical workers' loyalty in the context of digital transformation of education influence and in the conditions of martial law.

Key words: psychology of loyalty, scientific and pedagogical workers, digital transformation, transdisciplinarity.

УДК 316.346.2-055.2(477.87)+364-787.522:314.151.3-054.73
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Рюль Вікторія Олександрівна
кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
viktoria.riul@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-7961-1933

Рюль Крістіан Вільгельмович
магістр першого року навчання спеціальності «Соціологія»
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
ryul.kristian@student.uzhnu.edu.ua

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ЖІНОК ВПО В ЗАКАРПАТСЬКІЙ ОБЛАСТІ

Анотація. У статті досліджується соціальна адаптація жінок ВПО, які з повномасштабним вторгненням знайшли прихисток на Закарпатті. Мета статті: вивчення способів адаптації жінок ВПО в новому середовищі, а саме в Закарпатській області, задля допомоги у вирішенні найважливіших потреб жінок ВПО на теперішній час, а також ряду пов'язаних з цим досі невирішених проблем. Методи дослідження: аналіз, синтез та систематизації даних про соціальну адаптацію ВПО в Україні; проведено власне пілотажне дослідження жінок ВПО методом анкетування за допомогою Google forms з подальшим аналізом даних в SPSS. Дослідження вивчає способи соціальної адаптації жінок ВПО в новому середовищі, а саме в Закарпатській області, задля допомоги у вирішенні найважливіших потреб жінок ВПО на теперішній час, а також ряду пов'язаних з цим досі невирішених проблем. Проведено аналіз останніх публікацій на дану тему, а також здійснено аналіз основних понять. Також виокремлено інструменти соціальної адаптації ВПО в новому середовищі та проведено власне пілотажне дослідження жінок ВПО методом анкетування за допомогою Google forms з подальшим аналізом даних в SPSS.

Ключові слова: соціальні адаптація, інтеграція, інструменти соціальної адаптації, внутрішньо-переміщена особа, проблеми та потреби ВПО.

Вступ. З повномасштабним вторгненням росії 24 лютого 2022 року, мільйони біженців переміщувались до безпечніших регіонів України та за її межі. В перші дні війни, коли тисячі наляканих людей покидали свої домівки, тисячі людей розгорнули допомогу для своїх співгромадян, які тікали від війни. Кожний регіон нашої держави, який приймав біженців, всього за кілька днів розгорнув потужну систему з допомоги та задоволення первинних потреб біженців. Не виключенням став і наш регіон, оскільки тут розташовані кілька прикордонних переходів, через які тисячі українських біженців тікали до Європи та інших країн світу. В кожному куточку Закарпатської області, який приймав переселенців, було сформовано хаби, де надавалась вся потрібна на той час допомога, а на кордоні було розгорнуто цілі пункти з гарячею їжею, медичною допомогою, інформаційною допомогою для тих, хто стояв у чергах на перетин кордону. Через декілька місяців потоки біженців за кордон в рази скоротились, а ті, хто вирішив залишитись на Закарпатті, почали поступово адаптуватись та планувати своє майбутнє в нашому регіоні. Сам процес соціальної адаптації до нових умов зазвичай не проходив гладко, а вимагав докладання багато зусиль як з боку ВПО, так і з боку приймаючих громад, державних та громадських організацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З початком війни на Донбасі в 2014-2015рр. наукові установи України також почали активно досліджувати проблеми ВПО. Восени 2014 р. було створено постійно діючий Форум з питань вирішення проблем внутрішньо переміщених осіб. На базі Форуму в 2014–2015 рр. проведено дві науково-практичні конференції 4 та ряд «круглих столів». Проміжні результати наукових досліджень були підсумовані в Національній доповіді «Політика інтеграції українського суспільства в контексті викликів та загроз подій на Донбасі» [1].

О.Балакірєва узагальнює міжнародний досвід щодо формування державної політики стосовно ВПО та підходів до оцінки їх інтеграції й адаптації. Розглянуті нею функції й можливості державних органів влади, органів місцевого самоврядування, приватного та громадського секторів, сільських громад у цих процесах в Україні. Проаналізовано співвідношення різних форм соціального капіталу ВПО в Україні та обґрунтовано детермінанти їх успішної локальної інтеграції. Встановлено очікування представників приймаючих громад стосовно переселенців, проаналізовано основі ціннісні розбіжності ВПО та представників приймаючих громад. Запропоновано комплекс практичних рекомендацій щодо доцільних напрямів державної політики з адаптації та інтеграції ВПО в Україні [2].

Ю.Жданович, узагальнюючи різні наукові тлумачення «соціальної адаптації», розглядав її як процес, за якого особистість пристосовується до соціального середовища і при цьому впливає на це середовище, що також спричинює зміни останнього, то варто говорити про тісний зв'язок адаптації з інтеграцією. Отже, соціальна адаптація тісно пов'язана з інтеграцією особистості в систему соціально-психологічних зв'язків та стосунків, що виникають у новому соціальному середовищі життєдіяльності. Разом із тим можна говорити, що інтеграція в групу є результатом успішної адаптації особистості [3].

Таке тлумачення соціальної адаптації найбільш точно, на нашу думку, характеризує соціальну адаптацію внутрішньо-переміщених осіб, адже вони суттєво вплинули на всі сфери життя того нового середовища в якому опинились.

І.Тітар, уточнюючи зміст понять «адаптація» та «інтеграція» по відношенню до ВПО в теоретичному та емпіричному вимірах, прийшов до висновку, що адаптація й інтеграція ВПО є комплексними процесами. Вони об'єднують декілька сфер, які можуть досліджуватися різними науками – медициною, психологією, соціологією, антропологією, економікою тощо.

Існує два теоретико-методологічні підходи, які виходять за межі конкретної науки та представляють досить різні кути зору на те, чим є адаптація й інтеграція ВПО: соціокультурний і ресурсний. Соціокультурний підхід приділяє більшу увагу внутрішньому світу ВПО, суб'єктивним вимірам адаптації й інтеграції, ресурсний – зовнішнім атрибутам ВПО та, відповідно, об'єктивним параметрам [4].

Погоджуючись з такими висновками, додаємо, що саме на ресурсний підхід потрібно орієнтуватись при соціальній роботі з ВПО, а на соціокультурний підхід при психологічній роботі з ВПО.

Я.Юрків та Д.Луканов досліджували труднощі соціально-психологічної адаптації вразливих верств внутрішньо переміщених осіб до нових умов життя та прийшли до висновку, що пошук адекватних шляхів, способів психолого-педагогічної допомоги цим верствам ВПО, в пристосуванні до життя в новому соціокультурному середовищі, повинно стати ключовою ланкою соціальної роботи з ними [5]. Ми погоджуємось, але слід ще додати, що сучасна соціальна робота з даною категорією населення повинна бути гнучкою, доступною та мультифункціональною, швидко відповідати на нові виклики та задовільнити нові потреби.

Мета статті: вивчення способів адаптації жінок ВПО в новому середовищі, а саме в Закарпатській області, задля допомоги у вирішенні найважливіших потреб жінок ВПО на теперішній час, а також ряду пов'язаних з цим досі невирішених проблем.

Методи дослідження: аналіз, синтез та систематизації даних про соціальну адаптацію ВПО в Україні; проведено власне пілотажне дослідження жінок ВПО методом анкетування за допомогою Google forms з подальшим аналізом даних в SPSS.

Виклад основного матеріалу. Законом України визначено, що ВПО – це громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру [6]. З боку держави вони мають такі пільги як: грошову допомогу, безоплатним місцем проживання та харчування, медичні та соціальні послуги, таким чином базові потреби практично забезпечені державою.

Щодо інструментів соціальної адаптації переселенців, то для їх забезпечення необхідна підтримка та включення не лише держави, а й інших недержавних, громадських та благодійних організацій чи фондів. До першого інструменту соціальної адаптації ВПО можна віднести психологічну підтримку, яка полягає в індивідуальних чи групових консультаціях, терапіях. До другого інструменту відносимо професійну підготовку та перекваліфікацію, які полягають в навчанні новій професії чи збагаченні новими професійними навичками, які сприятимуть працевлаштуванню ВПО та успішній інтеграції. Третім важливим інструментом є доступ до соціальних послуг і підтримки, як-от медична, фінансова допомога, житло, харчування, тобто необхідно забезпечити їм належні умови життя та доступ до необхідних ресурсів. Останнім важливим інструментом, на нашу, думку, є впровадження політики і програм, які сприяють соціальній адаптації ВПО до нових умов, які можуть містити відповідні законодавчі зміни, алгоритми створення спеціальних заходів підтримки, забезпечення доступу до освіти та інших важливих пільг.

За два роки війни Закарпаття прийняло близько 400 тисяч переселенців, частина яких тут залишиться, оскільки немає вже їм куди повертатись. Переважна кількість ВПО це жінки з дітьми, пенсіонери, особи з інвалідністю та проблемами зі здоров'ям. Цим категоріям ВПО надзвичайно важко адаптуватись в новому соціальному середовищі, тому в регіоні активізовано та розгорнуто роботу багатьох соціальних служб, кризових центрів, релігійних (Карітас) та благодійних організацій (Червоний хрест, Неємія, Совине гніздо).

До прикладу в місті Ужгород за підтримки Фонду народонаселення ООН в Україні в партнерстві з громадською організацією «Неємія» відкрили такі центри для підтримки жінок як «ВОНА хаб» та «Вільна». В даних центрах жінки безкоштовно можуть отримати психологічну та соціальну підтримку, вивчати іноземні мови, проходити професійні курси, отримати консультації та допомогу в пошуку роботи. Все це сприяє успішній соціальній адаптації жінок ВПО та інтеграції їх до нового соціального середовища.

У вересні 2023 року було проведено пілотажне соціологічне дослідження серед жінок ВПО, які користуються послугами центрів «ВОНА хаб» та «Вільна». В дослідженні адаптації жінок ВПО до нового середовища прийняли участь 53 жінки з числа внутрішньо-переміщених осіб з різних регіонів України, які зараз проживають в місті Ужгороді. Щодо вікових категорій жінок, то було опитано 3,8% віком від 18 до 25 років; 15,1% віком від 26 до 35 років; 32,1% віком від 36 до 45 років; 28,3% віком від 46 до 55 років; 11,3% від 56 до 65 років; 9,4% старше 65 років. На запитання про віросповідання переважна більшість опитаних – 83% відповіли християнство; по 7,5% вказали на атеїзм та інше; одна опитана (1,9%) вказала агностицизм як релігію її віросповідання. На запитання про область з якої вони приїхали відповіді були такими: третина 35,8% вказали Харківську область; 17% – Донецьку; 13,2% – Дніпропетровську; 11,3% – Запорізьку; 7,5% – Луганську; по 5,7% вказали Херсонську та Київську; по одній опитаній 1,9% вказали Полтавську та Чернігівську області. Більше 25 різних населених пунктів з яких приїхали опитані нами жінки.

На питання про їхній соціальний статус відповіді розподілились наступним чином: більше третини 39,6% працюють; третина 30,2% безробітні; 13,2% пенсіонери; 11,3% особи з інвалідністю; 5,7% студенти. Серед тих, що працюють представлено до 20 професій та посад на яких працюють жінки ВПО в місті Ужгороді або дистанційно за місцем походження. На запитання про значимість мови, якою розмовляє оточення, відповіді опитаних нами жінок ВПО розподілились наступним чином: дві треті 71,7% опитаних відповіли ні, не має значення, а менше третини 28,3% відповіли так, має значення.

На запитання щодо мови спілкування жінок ВПО у побуті, то відповіді були такими: половина опитаних

49,1% вказали російську мову як мову спілкування у побуті, третина 33,9% вказали українську мову як мову спілкування у побуті, 13,2% вказали інше і 3,8% відповіли, що користуються суржиком для спілкування у побуті (рис.1).

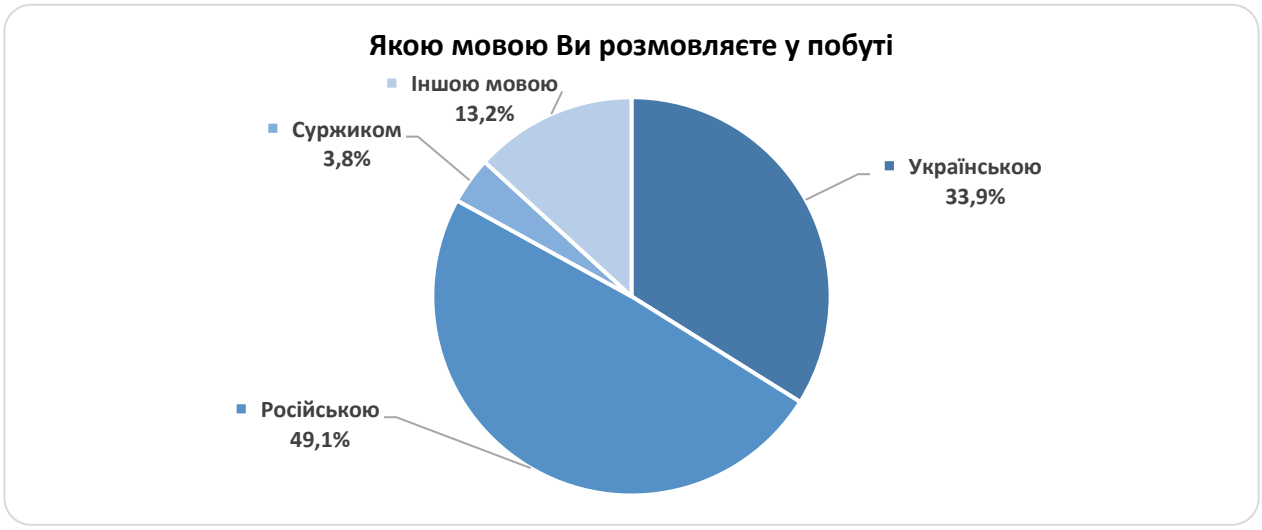


Рис.1. Мова, якою розмовляють жінки ВПО в побуті

А на питання про мову спілкування у громадських місцях відповіді були такими: переважна більшість 86,8% опитаних жінок ВПО вказали, що в громадських місцях вони розмовляють українською мовою; 3,8% розмовляють російською; по 1,9% вказали що розмовляють і українською та російською та суржиком (рис.2). Щодо споживання російського контенту, то відповіді розподілились наступним чином: 70,7% опитаних жінок ВПО повністю припинили споживати російський контент; 28,3% опитаних все ще продовжують споживати російський контент.



Рис.2. Мова, якою розмовляють жінки ВПО в громадських місцях

В блоці питань про види російського контенту, який дивляться опитані відповіді були наступними: російські розважальні програми дивляться 20,8% опитаних; 79,3% не дивляться російські розважальні програми; музику російських виконавців слухають 15,1%; 84,9% відповіли, що не слухають; контент російських блогерів в соціальних мережах дивляться лише 5,7%; 94,3% відповіли ні.

На такі питання як *Чи читаєте Ви російські новинні телеграм канали, Чи переглядаєте Ви канали російських пропагандистів в соціальних мережах* всі опитані відповіли ні. На питання *Чи споживаєте інший російський контент* лише 5,7% відповіли так; 94,3% відповіли ні.

Щодо питання про наявність знайомих чи родичів у росії, то відповіді розподілились наступним чином: 58,5% опитаних мають там родичів/ знайомих та підтримують з ними контакт; 41,5% опитаних відповіли, що не мають там родичів/ знайомих.

На питання *Чи вся Ваша родина виїхала разом з Вами* 54,7% опитаних вказали, що кілька членів їх родини виїхали разом з ними; 34% зазначили, що разом з

ними виїхала вся їх родина; 11,3% відповіли, що жоден з членів їх родини з ними не виїхав.

На блок запитань про допомогу у вирішенні потреб та проблем ВПО з боку різних організацій відповіді були наступними: 56,6% отримали допомогу від Товариства Червоного Хреста; 64,2% отримали допомогу від ГО «Неємія»; 18,9% від БФ «Карітас»; 66% отримали допомогу від ГЦ «Совине гніздо»; 24,5% отримали допомогу від представників місцевої громади (рис.3).

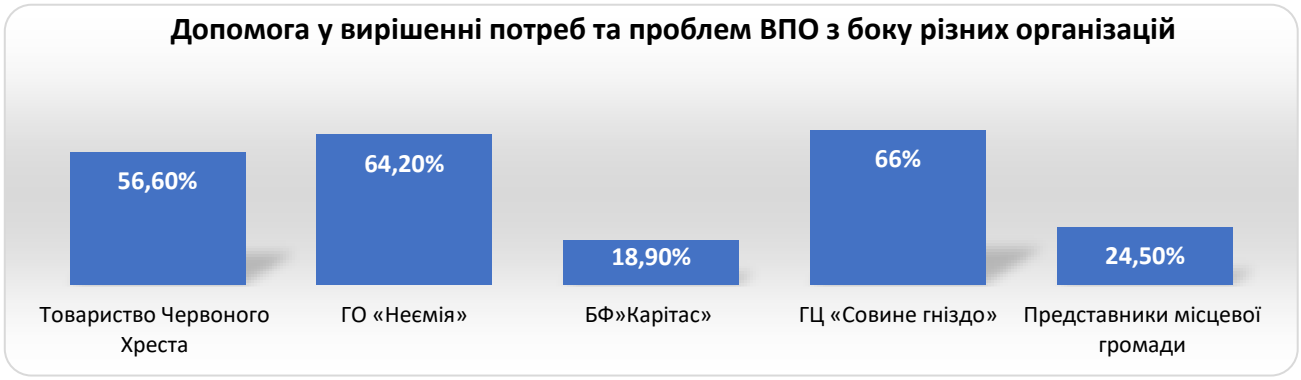


Рис.3. Організації, які допомагали у вирішенні потреб та проблем жінок ВПО на Закарпатті

Перед 41,5% опитаних постала проблема пристосування і адаптації до нових умов існування після переїзду, а 58,5% відповіли, що ні.

Щодо блоку питань, які саме проблеми постали перед ВПО після переїзду відповіді розподілились наступним чином: 45,3% вказали на проблему матеріального забезпечення після переїзду; 26,4% опитаних вказали на проблему нестачі продуктів харчування та необхідного одягу після переїзду; 24,5% вказали на проблему втрати власного житла (за прописокою) після переїзду; 37,7% вказали на проблему тимчасового житла на території України після переїзду; 30,2% виділили проблему працевлаштування на постійній основі (рис.4).



Рис.4. Проблеми жінок ВПО після переїзду на Закарпаття

Щодо проблем, які все ще залишились після переїзду, то 26,4% опитаних вказали, як все ще актуальну проблему офіційного працевлаштування; 41,5% вказали актуальною проблему відсутності постійного або власного житла на території України; лише 7,5% опитаних вказали актуальною проблему офіційної реєстрації і визначення правового статусу ВПО; 26,4% виділили актуальною проблема отримання грошової допомоги від держави; 20,8% зазначили актуальною проблему байдужості чи недружнього ставлення до них місцевих жителів (рис.5).

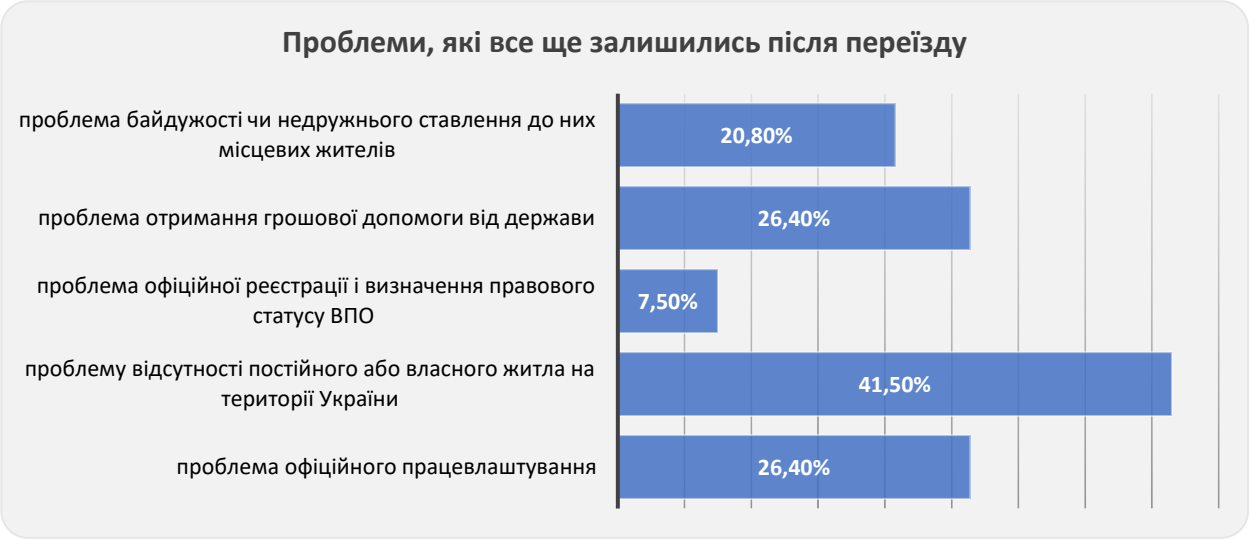


Рис.5. Проблеми жінок ВПО після переїзду на Закарпаття, які все ще актуальні

Щодо планів на майбутнє, то 52,8% опитаних планують повернутись на територію, з якої виїхали; 45,3% опитаних планують залишитись в м.Ужгород; 1,9% мають наміри виїхати за кордон. На запитання чи подобається жити в м.Ужгород, опитані вказали бали: 50,9% – «5»; 28,3% – «4»; 20,8% – «3».

Щодо блоку питань про ставлення ужгородців до опитаних нами жінок ВПО, то відповіді були наступними:

– ставлення до ВПО у державних закладах було оцінено на «5» – 26,4% опитаних; на «4» – 34%; на «3» – 32,1%; по 3,8% відповідно на «2» і «1»;

– ставлення до ВПО у медичних закладах було оцінено на «5» – 49,1% опитаних; на «4» – 26,4% , на «3» – 18,9%; на «2» – 5,7%;

– ставлення до ВПО у розважальних закладах було оцінено на «5» – 50,9% опитаних; на «4» – 34%; на «3» – 15,1%.

Висновки. Соціальна адаптація до нових умов такої категорії населення як жінки ВПО проходить на Закарпатті в досить сприятливих умовах. Органи державної влади, які опікуються даної категорією населення, знайшли опору в багаточислених громадських, благодійних, релігійних організаціях та фондах, які спонсоруються як українськими так і закордонними меценатами. Саме на Закарпатті було розгорнуто потужну систему допомоги та підтримки ВПО з боку недержавного сектору. Головними проблемами які залишаються все ще актуальними і які виділяють самі ВПО, які вони не можуть вирішити самостійно є проблема відсутності житла на території України, офіційного працевлаштування та матеріального забезпечення від держави. Трохи менше половини ВПО мають наміри залишитись на Закарпатті, тому вказані ними проблеми доведеться вирішувати найближчим часом для сприяння успішній адаптації та інтеграції до нашої громади. З початком повномасштабного вторгнення Закарпаття втратило багато мешканців у зв'язку з масовою міграцією, тому інтеграція працездатного населення з числа ВПО повинна стати пріоритетним напрямком політики органів місцевої влади, це і забезпечення житлом, мікро грантами на власну справу, відкриття нових шкіл, садочків, медичних закладів, вдосконалення інфраструктури міст та сіл Закарпаття. Подальше дослідження процесів адаптації та інтеграції ВПО в Закарпатський соціум має стати відповіддю на виклики суспільства та лише сприятиме розвитку Закарпатського регіону.

Список використаної літератури

1. Лібанова Е.М., Горбулін В.П., Пирожков С.І. та ін. Політика інтеграції українського суспільства в контексті викликів та загроз подій на Донбасі (*національна доповідь*). Київ: НАН України, 2015. 363 с.
2. Вимушені переселенці та приймаючі громади: уроки для ефективної суспільної адаптації й інтеграції. *Наукова доповідь за ред. канд. соціол. наук О.М.Балакірєвої*. Київ: НАН України, ДУ «Інститут економіки та прогнозування НАН України, 2016. 140 с.
3. Жданович Ю.М. Особливості адаптації дітей вимушених переселенців. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2017. Вип.21 (1). С.204-214.
4. Тітар І.О. Поняття та критерії адаптації й інтеграції внутрішньо переміщених осіб і умови скасування статусу переселенця. *Український соціум*. 2016. Вип.4 (59). С.57–68.
5. Юрків Я.І., Луканов Д.В. Труднощі соціально-психологічної адаптації вразливих верств внутрішньо переміщених осіб до нових умов життя. Вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2021. Вип.1 (48). С.469–472.
6. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб: Закон України від 20.10.2014 р. № 1706-VII. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1706-18/page. (дата звернення 26.02.2024).

References

1. Libanova, E.M., Horbulin, V.P., & Pyrozhkov, S.I. (2015). *Polityka intehratsii ukrainskoho suspilstva v konteksti vyklykiv ta zahroz podii na Donbasi* [The policy of integration of Ukrainian society in the context of challenges and threats of events in Donbas]. National Academy of Sciences of Ukraine. (in Ukrainian)
2. Balakireva, O.M. (2016). *Vymusheni pereselentsi ta pryimaiuchi hromady: uroky dlia efektyvnoi suspilnoi adaptatsii y intehratsii* [Forced IDPs and host communities: lessons for effective social adaptation and integration]. National Academy of Sciences of Ukraine, State University "Institute of Economics and Forecasting of the National Academy of Sciences of Ukraine. (in Ukrainian)
3. Zhdanovych, Yu.M. (2017). Osoblyvosti adaptatsii ditei vymushenykh pereselentsiv [Peculiarities of adaptation of children of forced

immigrants]. *Theoretical and methodological problems of raising children and school youth, 21* (1), 204–214. (in Ukrainian)
4. Titar, I.O. (2016). Poniattia ta kryterii adaptatsii y intehratsii vnutrishno peremishchenykh osib i umovy skasuvannia statusu pereselentsia [Concepts and criteria of adaptation and integration internally displaced persons and the conditions for canceling the status of a displaced person]. *Ukrainian society, 4* (59), 57–68. (in Ukrainian)
5. Yurkiv, Ya.I., & Lukanov, D.V. (2021). Trudnoshchi sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii vrazlyvykh verstv vnutrishno peremishchenykh osib do novykh umov zhyttia [Difficulties of socio-psychological adaptation of vulnerable groups of internally displaced persons to new living conditions]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social work, 1* (48), 469–472. (in Ukrainian)
6. Pro zabezpechennia prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib: Zakon Ukrainy [On Ensuring the Rights and Freedoms of Internally Displaced Persons: Law of Ukraine]. Dated by October 20, 2014. No. 1706-VII. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1706-18/page. (in Ukrainian)

Стаття надійшла до редакції 14.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 19.03.2024 р.

Riul' Viktoria
Candidate of Sociological Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Riul' Christian
Master Degree Student majoring in Sociology
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

SOCIAL ADAPTATION OF INTERNALLY DISPLACED WOMEN IN THE TRANSCARPATHIAN REGION

Abstract. The article examines the social adaptation of IDP women in Transcarpathia after the full-scale invasion. The research aim is to study ways of adaptation of IDP women in a new environment, namely in the Transcarpathian region, to help solve the most important needs of IDP women at present, as well as many related, still unresolved problems. An analysis of the latest publications on this topic was carried out, as well as an analysis of the main concepts. social adaptation is closely related to the integration of the individual into the system of socio-psychological connections and relationships arising in the new social environment of life. At the same time, integration into the group is the result of successful adaptation of the individual. This interpretation of social adaptation most accurately, in our opinion, characterizes the social adaptation of internally displaced persons, because they significantly influenced all spheres of life in the new environment in which they found themselves. Tools for social adaptation of IDPs in a new environment were also identified, and a pilot study of women IDPs was carried out using a questionnaire using Google forms with subsequent data analysis in SPSS. The majority of IDPs are women with children, pensioners, people with disabilities, and health problems. It is extremely difficult for these categories of IDPs to adapt to a new social environment, therefore the work of many social services, crisis centers, religious (Caritas), and charitable organizations (Red Cross, Nehemiah, Owl's Nest) has been activated, and deployed in the region. A little less than half of the IDPs intend to stay in the Transcarpathian region, so the problems indicated by them will have to be solved soon in order to promote successful adaptation and integration into our community.

Key words: social adaptation, integration, tools of social adaptation, internally displaced people, problems and needs of IDPs.

УДК 364-78:005.8
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Серга Тетяна Олексіївна
кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра соціальної роботи
Національний університет «Запорізька політехніка», м.Запоріжжя, Україна
tserga2017@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-0683-2070

Щербина Сергій Степанович
кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра соціальної роботи
Національний університет «Запорізька політехніка», м.Запоріжжя, Україна
sergshcherbina70@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-9211-1773

СОЦІАЛЬНЕ ПРОЄКТУВАННЯ: СУТНІСТЬ, ПРИЗНАЧЕННЯ, МЕТОДОЛОГІЯ

Анотація. Сучасна суспільна практика та виробництво в умовах ресурсного дефіциту ставить перед людством завдання затвердження проєктного мислення, для формування якого необхідне чітке розуміння всіх аспектів проєктування як своєрідного методологічного підходу. Це й обумовлює актуальність подібних наукових пошуків. Мета дослідження – вибудувати загальну картину соціального проєктування як соціальної технології, за рахунок аналізу поняття, особливостей, закономірностей, умов та розгляду його методологічних аспектів. Методи дослідження: системний, критичний, порівняльний, структурний методи, аналіз та синтез, метод логічного узагальнення, типологізація, систематизація, інтерпретація та метод аналізу документів. Дослідження змісту соціального проектування як соціальної технології, дало змогу визначити, що соціальне проєктування, засноване на концептуальному аналізі ситуації, створює ідеальну картину бажаного майбутнього, виявляє тенденції розвитку, планує зміни, що, в свою чергу, оптимізує розвиток соціальної сфери та зменшує прояв небажаних суспільних тенденцій. Соціальне проєктування має бути спрямоване на вдосконалення існуючих соціальних явищ, в цілому соціальної інфраструктури сучасного суспільства, рішення проблем соціально незахищених категорій населення, шляхом розробки проєктів та їх реалізації в реальній українській практиці. Також соціальне проєктування можна розглядати в біль широкому сенсі, а саме – як своєрідний методологічний соціально-технологічний підхід до вирішення багатьох суспільних проблем в різних сферах громадського життя.

Ключові слова: соціальне проєктування, соціальна технологія, соціальний проект, соціальна сфера, методологія проектної діяльності.

Вступ. Проєктна діяльність сьогодні охоплює не лише теоретичні ідеї, але є практико-орієнтованим процесом, пов'язаним з різними сферами діяльності. Соціальне проєктування – це не лише технологія досягнення очікуваного результату в соціальній сфері. Наш час висуває на передній план більш широке за об'ємом і більш привабливе для мислячих людей завдання – затвердження у соціальній практиці проєктного мислення. Саме тому, проблематика соціального проєктування стає актуальною як ніколи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні засади наукового пізнання і прогнозування соціальних процесів у їхніх різних проявах розробляли такі класики соціології, як М.Арчер, Л.Берталанфі, І.Бестужев-Лада, Ж.Бодрійяр, М.Данилевський, К.Маркс, К.Поппер, І.Пригожин, П.Сорокін, Е.Фромм, М.Хайдеггер, К.Ясперс та інші автори.

На розробку проблематики моделювання суспільства та прогнозування його розвитку вплинули і праці західних футурологів «другої хвилі»: Р.Арона, З.Бжезінського, Е.Ласло, М.Малиці, Д.Медоуза, М.Месаровича, А.Печчеї, О.Тоффлера, Ф.Фукуями та ін. [1, с.129].

Сутність та зміст саме соціального проєктування розглянуто в працях таких вітчизняних і зарубіжних вчених, як: Т.Азарова, Л.Абрамов, О.Безпалько, А.Данілова, І.Іонова, М.Коган, В.Курбатов, О.Курбатова, В.Луков, Є.Холостова, Г.Тарасюк, Л.Тюптя, І.Іванова, В.Шкуро, С.Шляпніков.

Основи соціального проєктування в структурі соціальної роботи, соціальної педагогіки, професійної педагогіки розглядаються в науковому доробку Н.Коршунової, О.Кравець, О.Кузнєцова, С.Харченка, М.Кратінова, В.Шахрая тощо.

Проте, подальшого дослідження потребують науково-практичні засади формування технології соціального проєктування, яка б враховувала особливості розвитку соціальної сфери в Україні.

Мета дослідження – вибудувати загальну картину соціального проєктування як соціальної технології, за рахунок аналізу поняття, особливостей, закономірностей, умов та розгляду його методологічних аспектів. **Методи дослідження.** Досягнення мети дослідження забезпечується шляхом використання комплексу загальнонаукових методів: системний, критичний, порівняльний, структурний методи, аналіз та синтез, метод логічного узагальнення, типологізація, систематизація, інтерпретація та метод аналізу документів.

Виклад основного матеріалу. Для початку розглянемо саму дефініцію. Отже, соціальне проєктування дослідники інтерпретують: як науку – про загальні принципи, методи, прийоми, правила побудови концептуальних об'єктів (методів, планів, проєктів, програм) для вирішення складних соціальних проблем; як метод вирішення проблем: економічних, організаційних, соціальних та культурних; як соціальне планування – це науково і практично обґрунтоване визначення цілей, завдань, термінів, темпів та пропорцій

розвитку явища, його реалізації та трансформації в інтересах суспільства; як вид соціально-інженерної діяльності, різновид конструювання (ідеальне створення об'єкта); як діяльність: інноваційна, планова, професійна, соціальна, яка спрямована на реконструкцію існуючих і створення нових об'єктів, що реалізують соціальні функції; як невід'ємну частину менеджменту, що забезпечує керованість і регулювання того чи іншого процесу; як різновид соціальної технології.

Розглянемо соціальне проєктування саме з точки зору останнього аспекту. За думкою відомих вітчизняних дослідників Ю.П.Сурміна та М.В.Туленкова, соціальне проєктування є важливим різновидом соціальних технологій. Термін «соціальне проєктування» (з лат. «*progectus*» – що виступає уперед) позначає специфічну діяльність людей, пов'язану з науково обґрунтованою побудовою системи параметрів майбутнього соціального об'єкта або якісно нового стану існуючого об'єкта [2, с.500].

Соціальне проєктування, як одна з форм застосування наукових вимог до управління суспільством і його підсистемами, тісно пов'язане з системним підходом до управління, оскільки його ефективність може проявлятися тільки в поєднанні з іншими елементами цілеспрямованої регулятивної діяльності. Соціальне проєктування часто використовується на практиці як один з методів передпланової діяльності при створенні можливих варіантів рішень щодо розвитку або зміни стану різних соціальних об'єктів, явищ або процесів.

Основним змістом соціального проєктування є складання набору інструментів, що дозволяють вирішувати виявлені соціальні завдання і проблеми, досягати цілей. Як правило, ці засоби проявляються в двох основних формах: як система соціальних параметрів проєктованого соціального об'єкта й їх кількісних показників або як комплекс конкретних заходів щодо реалізації прогнозованих показників і кількісних характеристик майбутнього соціального об'єкта. Реальність показує, що соціальне проєктування найбільш ефективно, коли воно є органічною частиною комплексного соціального планування нових об'єктів і здійснюється соціологами в тісній співпраці з інженерами, конструкторами, економістами, дизайнерами та іншими спеціалістами.

Соціальне проєктування – це неоднозначний і складний процес, що детермінується комплексом різних факторів.

Отже, серед факторів, що відображають якісну специфіку соціального проєктування, вчені вказують наступні: вимоги замовників та підвищення їх компетенцій в процесі ознайомлення з проєктом; складність, властива кінцевому продукту соціальних проєктів; взаємозв'язок розробленого проєкту із зовнішнім середовищем (економічним, політичним, екологічним, соціальним, культурним та ін.); рівень невизначеності і ризику; фактор організаційної перебудови, який неминучий, так як предмет управління постійно змінюється, а тому повинна змінюватися і система управління соціальним проєктуванням; періодичність технологічних змін; помилки в плануванні і ціноутворенні є необхідним атрибутом будь-якого неоднозначного соціального проєкту, так як завжди складно пов'язати і задовольнити всі інтереси проєктувальників, замовників та безпосередніх виконавців.

Таким чином, соціальне проєктування – це складний і відповідальний процес, за допомогою якого в основному здійснюються соціальні нововведення.

Також, для формування якісного уявлення про соціальне проєктування, наведемо його особливості:

1) створення можливостей для передбачуваного та планового розвитку (або зміни) явища шляхом наукового, теоретичного та практичного обґрунтування;

2) узгодженість цілей і засобів: конструювання оптимального задоволення суми реальних потреб при певних умовах; адаптація наявних засобів для досягнення бажаної мети; координація дій для досягнення результату;

3) обов'язковий облік впливу суб'єктивного фактору;

4) управління об'єктом, який виконує соціальні функції (вплив на нього) і ще не був створений (або реорганізований). Проєктування соціальних об'єктів, соціальних якостей, соціальних процесів і відносин, спрямованих на визначення основних параметрів таких об'єктів;

5) засвоєння різних видів наукової інформації;

6) є описом соціального експерименту, що передує соціальній дійсності і містить пропозиції щодо практичної реалізації;

7) систематичність, планомірність, інноваційність.

Серед закономірностей соціального проєктування можна вказати:

1. Соціальне проєктування в соціальній сфері служить для створення соціальних програм, соціальних пропозицій і проєктів, для розробки методів, прийомів і технологій конкретних форм відповідної діяльності.

2. У пропозиції також враховується можливість невдалого експерименту з перевірки ідей – негативного результату. Потім потрібно проаналізувати причини, які викликали протиріччя при вирішенні поставлених завдань.

3. Проєктування соціальних процесів направлено на внесення змін в соціальне середовище людини. В ідеалі воно задає зміни, які відбуваються в ході подальшої реалізації проєкту. У цій якості соціальне проєктування – це вид інженерної діяльності, який багато в чому ідентичний проєктуванню технічних систем.

4. Технологія соціального проєктування повинна ґрунтуватися на ідеях методології проєктування і методології суспільних наук. В цьому випадку вдасться подолати два недоліки соціального проєктування: низької доцільності проєктування та втрати соціальних параметрів.

5. Жоден соціальний проєкт не може бути повністю реалізований в деталях, що обумовлено природою самої соціальної реальності. Чим далі час прогнозованого майбутнього, тим більше знижується строгість виправдання соціального проєкту.

Умовами проєктування соціального майбутнього є наступні:

– поруч з найбільш ймовірною тенденцією існують менш ймовірні, але реально можливі тенденції розвитку;

– соціальні об'єкти зазвичай мають запас внутрішніх соціальних ресурсів, які можна мобілізувати для вирішення даної соціальної проблеми;

– соціальні структури, як правило, відчувають значні деформації, які можуть бути використані для реалізації переважаючого варіанту майбутнього розвитку;

– близькі за змістом довгострокові цілі можуть бути замінені одна одною, причому одна і та ж мета може бути досягнута різними способами.

Необхідно враховувати особливість детермінації суспільного життя, де кожен з компонентів системи відносно самостійний, але в той же час взаємопов'язаний з іншими компонентами. Зміни одного компонента, прямо чи опосередковано, призводять до змін інших, а ті, що тепер вторинні, змінюються зворотним зв'язком, в свою чергу, впливають на первинний, модифікуючи його. Поведінка кожного компонента та системи залежить від характеру і напрямку зворотних зв'язків, причому важливе збереження набору цих зв'язків [3].

На сьогодні соціальне проєктування застосовується в багатьох сферах суспільного життя та виробництва. Дослідник Т.І.Бутченко розкриває специфіку використання цієї соціальної технології в різних сферах життя суспільства: в економіці, соціальній сфері, політиці, в духовній сфері [4]. З точки зору цих досліджень, соціальне проєктування можна представити як складний і розгалужений вид духовно-конструктивної діяльності, потенційно і реально присутній у всіх провідних сферах життя суспільства. Воно проявляється там в конкретних формах, зберігаючи при цьому діалогічність соціально-проєктної діяльності в цілому, що забезпечує особливе поєднання суб'єкта і самоорганізованих потреб його об'єкта, їх взаємний перехід і взаємозбагачення.

У зв'язку з цим, виникає необхідність класифікації соціальних проєктів. Це допоможе більш чіткої диференціації цього об'єкту дослідження.

Отже, типи проєктів виділяються за низькою критеріїв**.**

1. Типи проєктів відповідно до характеру запропонованих змін. Соціальні проєкти в основному пов'язані з ініціюванням та впровадженням змін у суспільстві. Залежно від того, як відбуваються ці зміни, можна розрізняти інноваційні та підтримуючі соціальні проєкти.
2. Типи проєктів за напрямками діяльності. Можна виділити певні типи, які показують багатовекторність соціальних проєктів: освітні проєкти, науково-технічні, культурні.
3. Типи проєктів відповідно до специфіки фінансування. За джерелами фінансування виділяють наступні види соціальних проєктів: інвестиційні, спонсорські, кредитні, бюджетні та благодійні проєкти. На сьогодні соціальні проєкти часто реалізуються як проєкти зі змішаним фінансуванням.
4. Типи проєктів за масштабністю. За цим показником виділяють мікропроєкти, малі проєкти і мегапроєкти.
5. Типи проєктів за строками реалізації. У світі за цими критеріями проєкти поділяються на короткострокові, середньострокові і довгострокові [5, с.11-15].

Етапи проєктування соціальних технологій базуються на змісті соціально-проєктної та конструкторської діяльності. У соціальній інженерії вона в основному розглядається в двох взаємопов'язаних аспектах: 1) як специфічний вид соціальної технології; 2) як процес моделювання (або конструювання) будь-якого соціального об'єкта, явища чи процесу [2, с.516].

При цьому за першим, технологічним аспектом, дослідник В.М.Шахрай надає наступний перелік етапів соціального проєктування [6, с.67]:

– формування проблеми;
– соціальне замовлення;
– паспортизація об'єкта;
– формулювання мети;
– визначення завдань;
– вибір стратегії проєктної діяльності;
– складання організаційної програми;
– прогнозування;
– моделювання;
– конструкт (вибір найефективнішої моделі);
– проєкт.

Така схема надає уявлення про соціальне проєктування як технологію (спосіб діяльності), спрямовану на розробку (визначення), наукове, ресурсне обґрунтування та планове здійснення проєктів нововведень.

Починаючи розмову про методологію соціального проєктування, спочатку треба розглянути основні засоби підвищення концептуального рівня механізму соціального проєктування [4].

Для активізації концептуального рівня механізму соціального проєктування використовується весь арсенал соціально-творчого потенціалу людини, окремих соціальних груп і суспільства в цілому. Мова йде про методологію наукового пізнання, різних формах організації колективної евристичної роботи фахівців, публічних дискусіях тощо.

На етапі створення ідеї соціального проєкту дуже важливий характер мотивації її автора або авторів. Своєрідній діалогічній природі соціального проєктування суперечить формально-бюрократичний чи легковажний авантюрний підхід до запланованих суспільних перетворень.

Творчий характер соціального проєктування викликає чималі труднощі, власне, на початковому етапі пошуку ідеї. Необхідні певні прийоми виявляються для того, щоб звільнити розум від стереотипів, усталених ідей, пробудити творчу інтуїцію і уяву. Для активізації концептуального рівня соціального проєктування виявляються корисними методи, спрямовані на зміну соціальної позиції проєктанта, що забезпечує йому певну основу для розширення його світогляду, що відкриє нові перспективні виміри значущої соціальної самореалізації людини в суспільстві. Для цього рекомендується використовувати різні методи.

Тому корисною може бути методологія суспільствознавчої компаративістики, в якій системний, історичний, структурно-функціональний аналіз та інші взаємопов'язані шляхом акцентування уваги на порівнянні і зіставленні конкретних соціальних систем. Зокрема, на основі компаративістики створена технологія бенчмаркінгу (термін з'явився в 1972 році в Інституті стратегічного планування Кембриджу, США), яка впорядковує засвоєння передового соціального досвіду конкретної групи людей, спільноти і навіть цілого народу, з метою подолання власних слабкостей, виявлення і реалізації можливостей подальшого розвитку. По суті, це певний спосіб мотивації до самовдосконалення і одночасно врахування чужих помилок при підготовці і реалізації соціальних проєктів.

Програма соціально-проєктного бенчмаркінгу може включати різні методи та прийоми дослідження: стажування, зустрічі експертів, конференції, долучення до порівняльного аналізу представників зацікавлених сторін, наприклад, використання німецької технології «кола-порівняння», узагальнення даних, отриманих шляхом бенчмаркінгу внутрішнього і зовнішнього середовища конкретних спільнот (наприклад, SWOT або PEST-аналіз).

За допомогою порівняльних досліджень можна визначити загальні і специфічні характеристики

соціальних перетворень в різних соціальних спільнотах (наприклад, в спільнотах, трудових колективах та ін.) і, відповідно, підійти до відкриття наукових законів і закономірностей, знання яких становить науково-теоретичну основу для формулювання ефективних проєктних норм і приписів.

Особливий діалогічний характер соціального проєкту вимагає, щоб на етапах формування і презентації концепції соціального проєкту всі учасники соціальних відносин, трансформація яких планується, брали участь у творчих комунікаціях. Тобто соціологічні методи емпіричних, «польових» досліджень потреб та інтересів цільової аудиторії та потенційних стейкхолдерів сприятимуть активізації концептуального рівня механізму соціального проєктування: опитування, фокус-групи тощо.

Нарешті, заключна частина підготовки концепції соціального проєкту передбачає її рефлексію, яка включає в себе самоаналіз досвіду розробки концепції з метою перевірки її відповідності соціальним потребам та інтересам цільової аудиторії, виявлення слабких місць і можливостей їх зменшення. На цьому етапі може виявитися, що потрібно повернутися до концептуального доопрацювання певної ідеї або приступити до розробки нової. По суті, таким способом здійснюється своєрідний мисленнєвий експеримент, метою якого є завчасна оцінка ступеня практичної здійсненності соціального проєкту.

Дослідники Ю.П.Сурмин та И.В.Туленков розкривають поняття методів соціального проєктування наступним чином: « …це усвідомлені і послідовно застосовувані способи досягнення цілей, які істотно активізують і направляють творче мислення на шлях розробки нових, нестандартних рішень складних соціальних проблем і завдань. Це певні способи пізнання та дослідження різних соціальних об'єктів, явищ і процесів суспільного життя з метою обґрунтування та розробки соціальних проєктів (конструювання соціальних технологій), орієнтованих на стале функціонування і розвиток суспільства і його підсистем. Для розробки соціальних проєктів (технологій) використовуються не тільки різні статистичні, якісні та кількісні методи, а й специфічні методи соціального проєктування і конструювання» [2, с.530].

Також, вони надають характеристику основних методів соціального проєктування та конструювання, серед яких: систематизація, інверсія, аналогія, емпатія, комбінування, компенсація, динамізація, агрегування, компаундування, блочно-модульне конструювання, резервування (дублювання), мультиплікація, розчленування, асоціація, удосконалення, ідеалізація, перенесення властивостей («фокальних» об'єктів), пошук несподіваного ракурсу, спрощення, видалення зайвого, метод «мудрість творця», екстремалізація, метафоризація, пошук помилок, метод спроб та помилок [2, с.531-533].

Продовжуючи розмову про методологію соціального проєктування, розберемося у таких зв'язаних поняттях, як засоби, методи та методики.

Так, засоби соціального проєктування – це засоби (в тому числі технічні, математичні та логічні), за допомогою яких отримується, аналізується і обробляється інформація про стан систем і процесів, тенденції їх розвитку, виникнення і розвиток проблемної ситуації, потреби суб'єктів, засобів, за допомогою яких ведеться безпосереднє проєктування, створюються комуніканти, словесні описи, таблиці, малюнки, форми, діаграми, мережі взаємодії, створюються макети, коди, символи, алгоритми, блок-таблиці, матриці та інші носії, здійснюється управління процесом проєктної діяльності. В даний час широко використовуються технічні засоби проєктування, в тому числі і системи автоматизованого проєктування.

В процесі підготовки проєкту часто виникає необхідність прийняття нове рішення, що обумовлено незадовільною існуючою практикою. У зв'язку з цим, виникає питання, як поліпшити стан, знайти більш раціональний і ефективний спосіб управління. З урахуванням накопичених знань розробляються підходи, що дозволяють серйозно змінювати об'єкт впливу, тобто впливати не тільки на форми, а й суттєві складові елементи.

Метод – це шляхи та засоби досягнення цілей. Засоби – сукупність прийомів і операцій для досягнення мети. В рамках проєкту методи і засоби визначаються набором запланованих заходів. Форма – це певна впорядкована діяльність, спосіб організації змісту, методів, засобів, виконавців та аудиторії проєкту. Методики – це способи досягнення мети. Побудова соціального проєкту – це, в якомусь сенсі, певним способом впорядкована діяльність суб'єкта проєктування. Серед прикладних методів проєктування слід виділити наступні: методику матриці ідей, методику вживання у роль, метод аналогії, метод асоціацій, методику мозкового штурму, методику синектики [6, с.71-72].

Висновки. Таким чином, дослідження змісту соціального проектування як соціальної технології, факторів, що відображають його якісну специфіку, закономірності та умови реалізації, етапності реалізації проєктування, допомагає чітко з'ясувати його сутність. Будь-яке проєктування, зокрема і соціальне, засноване на концептуальному аналізі ситуації, створює ідеальну картину бажаного майбутнього, виявляє тенденції розвитку, планує зміни, що, в свою чергу, оптимізує розвиток соціальної сфери та зменшує прояв небажаних суспільних тенденцій. Цій меті служать моделі вихідного стану системи, процесу її перетворення і бажаного стану перетворювальних об'єктів або процесів. Соціальне проєктування має бути спрямоване на вдосконалення існуючих соціальних явищ, в цілому соціальної інфраструктури сучасного суспільства, рішення проблем соціально незахищених категорій населення, шляхом розробки проєктів та їх реалізації в реальній українській практиці. Однак, суттєво розширюючи це поняття, соціальне проєктування можна розглядати як своєрідний методологічний соціально-технологічний підхід до вирішення багатьох суспільних проблем в різних сферах громадського життя. Таке розуміння має дуже потужний трансформаційний потенціал для розвитку суспільства, тому воно має стати центральною категорією сучасних наукових досліджень.

Список використаної літератури

1. Клешня Г.М. Особливості соціального проєктування в культурі постмодерну. Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія. 2014. №2. С.129–133.
2. Сурмин Ю.П., Туленков И.В. Теория социальных технологий: учеб. пособие. Київ : МАУП, 2004. 608 с.
3. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. колегії В.І.Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 744 с.

4. Бутченко Т.І. Соціальне проєктування: навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Соціальна робота» освітньо-професійної програми «Соціальна робота». Запоріжжя: ЗНУ, 2020. 107 с.
5. Міжнародні та національні соціальні проєкти та програми: комплекс навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни: навч. посіб. для здобувачів ступеня магістра за спеціальністю 231 «Соціальна робота» / КПІ ім.Ігоря Сікорського; уклад. С.В.Гераськов. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2022. 93с.
6. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи: навч. посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 464 с.

References

1. Kleshnia, H.M. (2014). Osoblyvosti sotsialnoho proiektuvannia v kulturi postmodernu [Peculiarities of social design in postmodern culture]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriia: Filosofiia. Kulturolohiia, 2,* 129–133. (in Ukrainian)
2. Surmin, Yu.P., & Tulenkov, I.V. (2004). *Teoriya sotsialnikh tekhnologii* [Theory of social technologies]. MAUP.
3. Shynkaruk, V.I. (Ed.). (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Philosophical encyclopedic dictionary]. Abrys. (in Ukrainian).
4. Butchenko, T.I. (2020). *Sotsialne proiektuvannia: navchalnyi posibnyk dlia zdobuvachiv stupenia vyshchoi osvity bakalavra spetsialnosti «Sotsialna robota» osvitno-profesiinoi prohramy «Sotsialna robota»* [Social design: a study guide for higher education bachelor's degree holders in the «Social Work» specialty of the educational and professional program «Social Work»]. ZNU. (in Ukrainian).
5. Heraskov, S.V. (Ed.). (2022). *Mizhnarodni ta natsionalni sotsialni proiekty ta prohramy: kompleks navchalno-metodychnoho zabezpechennia navchalnoi dystsypliny: navch. posib. dlia zdobuvachiv stupenia mahistra za spetsialnistiu 231 «Sotsialna robota»* [International and national social projects and programs: a complex of educational and methodological support of the academic discipline: a study guide for master's degree holders in the specialty 231 «Social work»]. KPI im.Ihoria Sikorskoho. (in Ukrainian).
6. Shakhrai, V.M. (2006). *Tekhnolohii sotsialnoi roboty* [Technologies of social work]. Tsentr navchalnoi literatury. (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції 30.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 04.04.2024 р.

Serha Tetyana
Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor
Department of Social Work
National University «Zaporizhzhia Polytechnic», Zaporizhzhia, Ukraine

Shcherbyna Serhii
Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor
Department of Social Work
National University «Zaporizhzhia Polytechnic», Zaporizhzhia, Ukraine

SOCIAL PROJECTING: ESSENCE, PURPOSE, METHODOLOGY

Abstract. Modern social practice and production in the conditions of resource scarcity sets the task of approving design thinking before humanity, for the formation of which a clear understanding of all aspects of design as a kind of methodological approach is necessary. This determines the relevance of such scientific research. The purpose of the research is to build a general picture of social design as a social technology, due to the analysis of the concept, features, regularities, conditions, and consideration of its methodological aspects. Research methods: systematic, critical, comparative, structural methods, analysis, and synthesis, method of logical generalization, typology, systematization, interpretation, and method of document analysis. The study of the content of social design as a social technology made it possible to determine that social design, based on a conceptual analysis of the situation, creates an ideal picture of the desired future, reveals development trends, and plans changes, which, in turn, optimizes the development of the social sphere and reduces the manifestation of undesirable social trends. Social planning should be aimed at improving existing social phenomena, the overall social infrastructure of modern society, and solving the problems of socially vulnerable categories of the population, through the development of projects and their implementation in real Ukrainian practice. Also, social design can be considered in a broad sense, namely as a kind of methodological socio-technological approach to solving many social problems in various spheres of public life. The following stages of social projecting are defined: formation of the problem; social order; object certification; goal formulation; definition of tasks; choosing a strategy for project activities; drawing up an organizational program; forecasting; modeling; construct (choice of the most efficient model); project.

Key words: social projection, social technology, social project, social sphere, project activity methodology.

УДК 378.147:004
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Собченко Тетяна Миколаївна
доктор педагогічних наук, професор
кафедра освітології та інноваційної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди
м.Харків, Україна
sobchenkotetyana79@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-9213-5556

Кириленко Сергій Анатолійович
аспірант першого року навчання
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди
м.Харків, Україна
kirilenkos823@gmail.com
http://orcid.org/0009-0000-5156-0217

ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. Стаття присвячена проблемі формування інфомедійної грамотності майбутніх фахівців, що зумовлено динамічним прогресом інформаційних і медійних технологій, вільним доступом до великого масиву різної інформації, необхідністю критично мислити, аналізувати та створювати медіапродукти. Мета статті: аналіз сутності поняття інфомедійної грамотності здобувачів вищої освіти. Методи дослідження: теоретичні (аналіз науково-педагогічних джерел, нормативно-правової бази), синтез, узагальнення отриманих результатів. Здійснено огляд чинної нормативно-правої вітчизняної бази щодо регулювання діяльності медіа та інформаційної сфери в Україні. Розглянуто Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні, зокрема питання імплементації медіаосвіти в освітній процес вишів тощо. Проаналізовано підходи вітчизняних науковців щодо визначення сутності поняття «інфомедійна грамотність». Представлено авторську позицію сутності поняття «інфомедійна грамотність здобувачів вищої освіти», як складне особистісне утворення, що синтезує комплексні знання, вміння, навички, що необхідні людині для здійснення пошуку різного типу інформації, критичного аналізу та осмислення цієї інформації, створення та розповсюдження інформаційних і медійних продуктів відповідно професійних та особистісних потреб.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, інфомедійна грамотність, медіаосвіта.

Вступ. Етап динамічного та потужного розвитку інформаційних і медійних технологій в Україні надає можливість подальшого розвитку вітчизняного суспільства, що зумовлено вільним доступом до широких масивів різноманітної інформації. Проте, варто уточнити, що суперечливий характер інформації (достовірність, дезінформація тощо) суттєво впливають на роботу з цією інформацією, ускладнюючи її. Як результат, це спричиняє появу численних викликів, проблем, перешкод, оскільки низький рівень інфомедійної грамотності особистості дозволяє створювати передумови для маніпуляції свідомості людини, тощо.

Виходячи з вищезазначеного постає питання у затребуваності формування інфомедійної грамотності здобувачів вищої освіти. На сьогодні на законодавчому рівні в Україні з 2017 року в системі освіти реалізовується масштабний проєкт «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність», що передбачає, як один із напрямів його реалізації, використання інноваційних методик навчання, що сприятимуть формуванню інфомедійної грамотності здобувачів візніх рівнів освіти [6; 9; 10].

Згідно Концепції медіаосвіти в Україні (ред. 2016 р.), здійснення медіаосвіти у закладах вищої освіти має бути відображено в навчальних програмах циклу професійної підготовки усіх спеціальностей [6]. Варто зазначити, наразі Україна вступила до третього етапу розвитку медіаосвіти (2021-2025 рр.).

Отже, з огляду на це, виникає нагальна потреба у вирішенні проблеми формування інфомедійної компетентності майбутніх фахівців в умовах трансформації освіти. Це й зумовило вибір теми наукової статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування інфомедійної грамотності здобувачів вищої освіти досліджує в останні роки значна кількість науковців та вчених. Так, у працях О.Городецької, М.Друшлак, О.Шуневич, О.Матвійчук,

Н.Пономаренко, Н.Грони та інших представлено шляхи формування інфомедійної грамотності в освітньому процесі закладів освіти різних рівнів. Проблеми забезпечення інформаційної безпеки здобувачів освіти репрезентовано в наукових доробках Н.Ничкало, С.Доценко, В.Ворожбіт, Т.Собченко, М.Коваль та інших.

У праці Н.Ткачової, А.Ткачова, Т.Собченко визначено авторське розуміння феномену інфомедійної грамотності, структуру та змістове наповнення компонентів інфомедійної грамотності здобувачів вищої освіти, а також розкрито проблему формування інфомедійної грамотності майбутніх педагогів засобами педагогічних дисциплін [11; 12].

Наукові доробки О.Ішутіної та Ю.Чернікової присвячено визначенню поняття інфомедійна грамотність здобувачів початкової освіти та доведено, що основою інфомедійної грамотності є вміння ефективно взаємодіяти з різноманітними медіапродуктами [4].

Т.Водолазька, Н.Курмишева, Т.Устименко розглядають імплементування інфомедійної грамотності в освіті дорослих [1; 7].

Аналіз нормативно-правового забезпечення щодо

медіаосвітньої діяльності в Україні представлено в роботах Г.Головченко, О.Ковнещинської [2; 5].

Проте розглянуті та проаналізовані в роботах вітчизняні правові документи, що регулюють діяльність медіаосвіти в країні, на жаль, вже втратили чинність в умовах кардинальних змін в економічно-правовій галузі України.

Мета статті: на основі аналізу науково-педагогічної літератури здійснити аналіз сутності поняття інфомедійної грамотності здобувачів вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз науково-педагогічних джерел, нормативно-правової бази), синтез, узагальнення отриманих результатів

Виклад основного матеріалу. Вивчення порушеної проблеми насамперед варто почати з того, що в Україні регулювання діяльності медіа та інформаційної сфери детерміновано в нормативно-правових документах, а саме Законах України: «Про суспільні медіа» (ред.2023), «Про кінематографію» (ред.2023), «Про систему іномовлення в Україні» (ред.2023), «Про інформацію» (ред.2023), «Про функціонування української мови як державної» (ред.2023), «Про електронні комунікації» (ред.2024), «Про медіа» (ред.2024) [3] та ін.

Слід уточнити, що медіаосвіта, як складова медіасфери перебуває у ролі невизначеності в контексті вище зазначених Законів України.

Проте питання затребуваності оволодіння інфомедійної грамотністю учасниками освітнього процесу розглянуто дещо в інших вітчизняних нормативно-правових документах, зокрема, в Законах України «Про освіту» (ред.2024), «Про вищу освіту» (ред.2023), «Про повну загальну середню освіту» (рд.2024), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (ред.2022), розпорядження Кабінету Міністрів України «Операційний план реалізації Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки» (ред.2022), Концепції освіти дорослих в Україні, Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (ред.2016) [6].

Розглянемо більш детальніше Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні, оскільки цим проєктом зумовлено:

− закладання фундаменту щодо формування інфомедійної грамотності, медіакультури дітей та молоді відповідно їх вікових та індивідуальних особливостей;

− розбудова ефективної системи медіаосвіти в Україні;

− широке експериментальне впровадження медіаосвіти в освітній процес закладів освіти усіх рівнів, зокрема й вищої школи;

− інтенсивної міжнародної співпраці в сфері медіаосвіти [6].

Варто зазначити, що згідно окресленим в Концепції впровадження медіаосвіти в Україні трьом етапам реалізації, подальшого розвитку та забезпечення масового впровадження медіаосвіти в Україні наразі триває третій етап (з 2021 до 2025 року). Згідно поставлених завдань, у закладах вищої освіти відбувається як організаційне так і науково-методичне забезпечення процесу інтеграції медіаосвіти в освітній процес майбутніх фахівців усіх профілів, зокрема, через наявну медіаосвітню складову в освітніх та навчальних програмах [6].

Г.Головченко вважає, що імплементація медіаосвіти в освітній процес вишів перебуває в сфері підвищеного інтересу багатьох науковців через різноманітність напрямів діяльності цього процесу [2].

У пригоді стало дослідження В.Іванова, О.Волошенюк, Л.Кульчинської, Т.Іванової, Ю.Мірошниченко, в якому представлено основні погляди на поняття «медіаосвіта» та «медіаграмотність», а також здійснено аналіз їх основних моделей [9; 10].

Також зазначимо, що для позначення результату медіаосвіти сьогодні використовують такі поняття, як от: «медіакультура», «медіаграмотність», «інфомедійна грамотність», «медіакомпетентність» та інші. На думку О.Ішутіної та Ю.Чернікової саме інфомедійна грамотність є «системнотвірним, початковим або вихідним рівнем» щодо інших категорій [4].

Дещо іншу думку висловлює О.Матвійчук, яка вважає, що критичне мислення, медіаосвіта, медіаграмотність, інформаційна грамотність є тотожними поняттями, що вживаються на позначення інфомедійної грамотності [8]. Також науковиця зауважує, що інфомедійна грамотність є обов'язковою та невідємною складовою освітнього процесу вишів, де ключову роль у формуванні інфомедійної грамотності здобувачів вищої освіти відіграють науково-педагогічні працівники та бібліотечні фахівці [там само].

Щодо визначення суті поняття «інфомедійної грамотності» варто звернутися до документу ЮНЕСКО, що відіграло вагому роль у становленні медіаосвіти [9; 10; 11]. Уточнимо, що феномен «медіаосвіта» було вперше вжито у 1973 році.

У документах ЮНЕСКО зазначено, що поняття «інфомедійна грамотність» є результатом інтеграції таких понять, як медіаграмотність та інформаційна грамотність [9; 10].

Вітчизняні науковці поняття «інфомедійної грамотності» розуміють як:

− здатність особистості критично сприймати інформацію, аналізувати та оцінювати її, створювати медіапродукти (Н.Курмишева);

− результат поєднання освітніх компонентів, які спрямовані на розвиток навичок роботи здобувача з інформацією, ефективного використання ним медіазасобів тощо (О.Слижук);

− особистісне утворення, що поєднує набір умінь і навичок, необхідних для здійснення : критичного аналізу та оцінювання інформації, створення та поширення інформаційних і медійних продуктів (А.Ткачов, Н.Ткачова, Т.Собченко, О. Кучерук);

− комплекс знань, умінь, навичок, що є необхідними для активної взаємодії з медіа та інформацією, що полягають в здатність людини критично осмислювати інформацію, здійснювати її пошук та аналіз, створювати та використовувати різноманітні медіапродукти відповідно професійних та особистих потреб (О.Ішутіна, Ю.Чернікова).

Отже, на основі аналізу вітчизняної науково-педагогічної літератури було зроблено висновок про те, що під інфомедійною грамотністю здобувачів вищої освіти слід розуміти складне особистісне утворення, що синтезує комплексні знання, вміння, навички, що необхідні людині для здійснення пошуку різного типу інформації, критичного аналізу та осмислення цієї інформації, створення та розповсюдження інформаційних і медійних продуктів відповідно професійних та особистісних потреб.

Висновки. Узагальнюючи вище зазначене, слід відмітити, що формування інфомедійної грамотності здобувачів закладів вищої освіти є активним процесом в українських вишах. Проте слід також зазначити, що враховуючи ситуацію, що склалася в Україні з

початком повномасштабного вторгнення російських окупаційних військ, цей процес у закладах освіти усіх рівнів став ще більш затребуванішим, оскільки необхідністю в таких умовах є оперативне отримання достовірної інформації, безпечне її використання та поширення тощо. Перспективами подальших досліджень вбачаємо у визначенні та порівняні форм та методів формування інфомедійної грамотності у підготовці бакалаврів права в ЗВО України та Польщі.

Список використаної літератури

1. Водолазська Т.В., Курмишева Н.І., Устименко Т.А. Інфомедійна грамотність: імплементація в освіті дорослих: навч.-метод. посіб.; упор. Т.А.Устименко. Полтава: ПОІППО ім.М.В.Остроградського, 2021. 108 с.
2. Головченко Г. Медіаосвітня діяльність в Україні: аналіз нормативно-правового забезпечення. Освітологічний дискурс. 2020. Вип.3. С.9–36.
3. Закон України «Про медіа» (ред. 11.02.2024). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2849-20#Text (дата звернення 12. 02.2024).
4. Ішутіна О.Є., Чернікова Ю.О. Інфомедійна грамотність здбувачів початкової освіти: зміст і структура поняття. Вісник науки і освіти. 2023. Вип.5 (11). С.540–550.
5. Ковнещинська О.Е. Розвиток медіаосвіти і медіакультурив умовах інформаційного суспільства. Інформаційні технології і засоби навчання. 2016. Вип.54 (4). С.32–41.
6. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л.А.Найдьонової, М.М.Слюсаревського. Київ: б.в., 2016. 16с.
7. Курмишева Н. Інфомедійна грамотність у педагогічній суб'єкт-суб'єктній взаємодії. 2020. URL: https://medialiteracy.org.ua/infomedijna-gramotnist-u-pedagogichnij-sub-yekt-sub-yektnij-vzayemodiyi (дата звернення 28.12.2023).
8. Матвійчук О.Є. Ресурси освітянських бібліотек України з інфомедійної грамотності. Інфомедійна грамотність-невід'ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти. 2020. С.242–248.
9. Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л., Іванова Т., Мірошниченко Ю. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд. 2-ге вид., стер. Київ: АУП, ЦВП. 2012. 58 с.
10. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В.Ф.Іванов, О.В.Волошенюк; за науковою редакцією В.В.Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.
11. Ткачов А.С., Ткачова Н.О., Собченко Т.М. Формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів засобами педагогічних дисциплін. Освіта та педагогічна наука. 2022. Вип.2 (180). С.70–82.
12. Sobchenko T, Kyrylenko S. Some issues of overcoming uducational losses of higher education students in Ukraine. Learning & teaching: after war and during peace: materials of II International Scientific & Practical Conference (Kharkiv, 10 November, 2023). Kharkiv: H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2023. P.154.

References

1. Vodolazska, T.V., Kurmysheva, N.I., & Ustymenko, T.A. (2021). *Infomediina hramotnist: implementatsiia v osviti doroslykh* [Information literacy: implementation in adult education]. POIPPO im.M.V.Ostrohradskoho. (in Ukrainian).
2. Holovchenko, H. (2020). Mediaosvitnia diialnist v Ukraini: analiz normatyvno-pravovoho zabezpechennia [Media education in Ukraine: analysis of regulatory and legal support]. *Educational discourse, 3*, 19–36. (in Ukrainian).
3. Zakon Ukrainy «Pro media» (red. 11.02.2024) [The Law of Ukraine «On Media»]ю URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2849-20#Text (in Ukrainian).
4. Ishutina, O., & Chernikova, Yu. (2023). Infomediina hramotnist zdbuvachiv pochatkovoi osvity: zmist i struktura poniattia [Infomedia literacy of primary education students: content and structure of the concept]. *Bulletin of Science and Education, 5* (11), 540–550. (in Ukrainian).
5. Kovneshchynska, O.E. (2016). Rozvytok mediaosvity i mediakulturyv umovakh informatsiinoho suspilstva [Development of media education and media culture in the information society]. *Information technologies and learning tools*. *54* (4), 32–41. (in Ukrainian).
6. Naydenova L., & Slyusarevsky M. (Eds.). (2016). *Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini* [The concept of implementing media education in Ukraine]. B.v. (in Ukrainian).
7. Kurmysheva, N. (2020). Infomediina hramotnist u pedahohichnii subiektsubiektnii vzaiemodii [Integration of information and media literacy into the space of lanquage education]. URL: https://medialiteracy.org.ua/infomedijna-gramotnist-u-pedagogichnij-sub-yekt-sub-yektnij-vzayemodiyi (in Ukrainian).
8. Matviichuk, O. (2020). Resursy osvitianskykh bibliotek Ukrainy z infomediinoi hramotnosti [Resources of educational libraries of Ukraine on infomediate literacy]. *Infomedia literacy is an integral part of the educational process of a higher education institution*, 242–248. (in Ukrainian).
9. Ivanov, V., Voloshenyuk, O., Kulchynska, L., Ivanova, T., & Miroshnychenko, Y. (2012). *Mediaosvita ta mediahramotnist* [Media education and media literacy: a brief overview]. AUP, CVP. (in Ukrainian).
10. Ivanov, V.F., Volosheniuk, O.V. & Rizun, V.V. (Eds.). (2012). *Mediaosvita ta mediahramotnist* [Media education and media literacy]. Free Press Center. (in Ukrainian).
11. Tkachova, N.O., Tkachov, A.S., & Sobchenko, T.M. (2022). Formuvannia infomediinoi hramotnosti maibutnikh uchyteliv zasobamy pedahohichnykh dystsyplin [Formation of media and information literacy of future teachers by means of pedagogical disciplines]. *Education and Pedagogical Sciences, 2* (180), 70–81. (in Ukrainian).
12. Sobchenko, T., & Kyrylenko, S. (2023). Some issues of overcoming uducational losses of higher education students in Ukraine. *Learning & teaching: after war and during peace – Proceedings of II International Scientific & Practical Conference* (pp.154). Kharkiv National Pedagogical University. http://doi.org/10.5281/zenodo.10085340 (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції 16.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 21.03.2024 р.

Sobchenko Tetyana
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of the Educology and Innovative Pedagogy
H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

Kirilenko Sergiy
PhD Student
H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

FORMATION OF INFOMEDIATE LITERACY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. The article is devoted to the problem of forming infomediate literacy of future specialists, which is due to the dynamic progress of information and media technologies, free access to a large array of different information, and the need to think critically, analyze, and create media products. The purpose of the article is to analyze the essence of the concept of infomediate literacy of higher education students based on the analysis of scientific and pedagogical literature. Research methods applied: theoretical (analysis of scientific and pedagogical sources, regulatory framework), synthesis, and generalization of the results. The article provides an overview of the current legal and regulatory framework for the regulation of the media and information sphere in Ukraine. The Concept of Media Education Implementation in Ukraine is considered, in particular, the issue of implementing media education in the educational process of universities, etc. The article analyzes the approaches of domestic scholars to defining the essence of the concept of «infomediary literacy» and presents the author's position on the essence of the concept of «infomediary literacy of higher education students» as a complex personal formation that synthesizes the complex knowledge, skills, abilities that a person needs to search for different types of information, critically analyze and comprehend this information, create and disseminate information and media products by professional and personal needs. We see the prospects for further research in the definition and comparison of the forms and methods of formation of infomedia literacy in the training of law bachelors in higher education institutions of Ukraine and Poland.

Key words: higher education students, infomediary literacy, media education.

УДК 378.147
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Стойка Мирослав Вікторович
кандидат фізико-математичних наук, доцент
доцент кафедри математики та інформатики
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ, м.Берегове, Україна
sztojka.miroszlav@kmf.org.ua
http://orcid.org/0000-0002-0840-1496

Петечук Юлія Василівна
кандидат фізико-математичних наук
доцент кафедри математики та інформатики
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ, м.Берегове, Україна
petecsuk.julia@kmf.org.ua
http://orsid.org/0000-0003-3670-9671

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У НАВЧАННІ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИКИ

Анотація. Освіта України зазнає значної трансформації. Педагогіка сучасного етапу розвитку української освіти відзначається її інноваційністю. Починаючи з 2020 року у зв'язку з непередбачуваними викликами навчальні заклади широко практикують дистанційне та змішане навчання і автоматично стали в певній мірі використовувати перевернуте навчання і елементи білінгвального. Адже, багато учнів і вчителів опинилися за кордоном і таке навчання допомагає інтегруватися у глобальний світ. Уже в ранньому віці у дитини формується інноваційне мислення, що виражається у сприйнятливості та створенні нового. Мислення учня на шкільних уроках розвивається вчителем, зокрема у найбільшій мірі вчителем математики. Адже, при вивченні математики школяр вчиться аналізувати, систематизувати і узагальнювати, виділяти суттєве, знаходити закономірності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, міркувати за аналогією, мислити алгоритмічно і логічно, конструктивно і абстрактно, робити висновки. Тому важливою професійною якістю педагога є його готовність до інноваційної діяльності, яка сприяє формуванню і розвитку в учня інтелектуально-творчого потенціалу, що буде вкрай потрібний йому у подальшому дорослому житті. Мета статті: висвітлення особливостей впровадження перевернутого та білінгвального навчання як затребуваних інноваційних технологій та опис авторського бачення їх реалізації при вивченні окремих тем шкільного курсу математики. Методи дослідження: аналіз літератури, узагальнення. Зроблено висновок, що при викладанні математичних дисциплін використання інноваційних підходів та запровадження елементів дво(три)мовності є запорукою успішної реалізації Концепції «Нова українська школа», яка проголошує становлення учня як успішної особистості у соціумі. Зроблено опис реалізації деяких інноваційних технологій при вивченні окремих тем шкільного курсу математики.

Ключові слова: інноваційні підходи, змішане навчання, перевернуте навчання, білінгвальне навчання, шкільна математика.

Вступ. Світ сколихнула пандемія, а Україна ще й потерпає від російської агресії. Все це відкладає відбиток на освіті, адже умови диктують перехід на інше, не звичне, уставлене десятиліттями навчання, відбувається інтенсивний пошук інноваційних технологій за допомогою яких можливе таке навчання учнів, що сформує компетентну особистість, яка зможе не тільки адаптуватися до сьогоднішніх умов життя, але й буде творчо розвиватися, генерувати новітні ідеї [1].

Під інноваціями прийнято розуміти нововведення, що покращують перебіг і результат освітнього процесу. *Інновація* – кінцевий результат інноваційної діяльності, під час якої продукуються нові ідеї, нові підходи, нові прийоми, появляється новітній продукт. Під *інноваційною діяльністю* розуміють оновлення освітнього процесу, яке полягає у внесенні інновацій до традиційної педагогічної системи. Інноваційна діяльність є ознакою сучасності, вона, як вважають науковці, – найвищий рівень педагогічної творчості. Інноваційні підходи у навчанні, зокрема математики, співзвучні ключовій реформі Міністерства освіти і науки України – Концепції «Нова українська школа», адже передбачають впровадження нових форм, методів, прийомів організації освітнього процесу. Інновації в змісті освіти диктує безперервний розвиток науки та непередбачувані обставини, що ведуть до пошуку нових, відмінних від традиційних, підходів до освітнього процесу. Наприклад, із-за карантину та воєнного стану відбувся автоматичний перехід навчання у безпечний онлайн формат. Як показала практика цих нелегких років, серед найбільш використовуваних і зарекомендованих моделей навчання є дистанційне і змішане. Технологія перевернутого навчання (flipped learning) як різновид змішаного навчання сприяє динамічності та інтерактивності освітнього процесу. *Суть цього навчання* полягає в тому, що по-перше, учні максимально самостійно здобувають теоретичні знання, а по-друге, є можливість більше приділити уваги і часу для практичної реалізації здобутих знань. Варто зауважити, що і НУШ передбачає створення школи, в якій учнів потрібно навчити вчитися через діяльність. Технологія «перевернутого класу» розвиває критичне мислення школярів, вчить робити аналіз і структурування інформації та її застосування як у стандартних так і нестандартних завданнях, спонукає до самонавчання, сприяє усвідомленню суті теоретичних питань і, як наслідок, більшого їх розуміння і можливості використання. В учнів виробляється стійке бажання пізнання нового, потреба навчання впродовж життя. При такому навчанні школярі, попередньо опрацювавши теоретичні положення заявленої теми, мають можливість на уроці доз'ясувати ті питання, які викликали у них певні

труднощі при вивченні теорії. Вивільнення часу щодо викладу нового матеріалу на уроці дає можливість вчителеві пропонувати завдання на більш поглибленому рівні, учні занурюються у пошуково-творчу діяльність.

Специфікою Закарпатської області є її полікультурність. Згідно статистики на Закарпатті проживає близько 151 000 угорців, що становить приблизно 12,1% від усього населення краю. У Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці ІІ згідно Статуту мовами викладання є українська, угорська та англійська. Практикується проведення лекційних занять однією мовою, а практичних – іншою або навпаки. Вибудована система надає можливість майбутнім вчителям опанувати матеріал з відповідною термінологією як на державній, так і угорській або англійській мові. Таким чином, застосовуються елементи білінгвального навчання, яке в сучасних реаліях є актуальним, адже, білінгвальна освіта дозволяє комфортно відчувати себе в багатомовному світі.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Підвищення ефективності навчально-виховного процесу є ключовим питанням в освіті. Система освіти світу постійно розвивається. Аналіз літератури показує, що вже у Стародавньому Єгипті (5-4 тисячоліття до н.е.) існували школи (платні, в основному при храмах) та певні форми організації освіти. Школярі навчалися читати, писати та опановували наукові знання тих часів. В організації навчально-виховного процесу в Стародавньому Єгипті основним була слухняність того, кого навчали. Для прищеплення любові до навчання застосовували фізичне покарання. Вихованці ставали в основному майбутніми писарями. Через складність письма панував культ грамотності і найбільш досвідчених писців вважали напівбогами. Зародження наукових знань з математики пов'язане з їх прикладним застосуванням. Для будівництва храмів, пірамід, каналів, дамб, розливів Нілу потрібно було здійснювати математичні підрахунки. У 3 тисячолітті до н.е. єгиптяни вміли розв'язувати рівняння з однією невідомою, обчислювати площу трикутника, круга, поверхню кулі, об'єми окремих просторових фігур, знали арифметичну прогресію.

Засновником педагогіки науковці вважають чеського мислителя Я.Коменського (1592 – 1670). Адже, у його загальновідомій праці «Велика дидактика» зроблено ретельний опис організаційно-процедурних принципів навчання. Варто зауважити, що Я.Коменський також автор класно-урочної системи організації освітнього процесу, яку (звичайно, удосконалену, так як наука постійно розвивається) використовують і по сьогоднішній день. Ця система організації навчання передбачає необхідні компоненти для досягнення успішних результатів: чіткі цілі, засоби, форми проведення. Таким чином, в ідеях Я.Коменського беруть початок і питання технологізації навчання. Надалі певні міркування з питань технологічного підходу висвітлили у своїх працях педагоги А.Дістервег, Й.Песталоцці, В.Сухомлинський та ін. Термін «технологія» в освіті виник тільки приблизно у 20-30 роки ХХ століття і започаткував розвиток педагогічних технологій і технологічного підходу в освіті. У практику організації освітнього процесу було впроваджено технічні засоби навчання – це найпростіші засоби наочності (друковані схеми, макети, креслення та ін.). Тим самим був задіяний зоровий канал сприйняття інформації. Економія часу на пояснення матеріалу сприяла кращому його розумінню, а це в свою чергу позитивно вплинуло і на результативність навчання. Було зроблено висновки про доцільність використання в освітньому процесі технологій.

Поява і традиційне розуміння терміну «технологія в освіті» припадає на 60-70-ті роки ХХ століття. Була зроблена спроба організувати навчально-виховний процес з мінімальною участю в ньому вчителя, яка дістала назву «програмованого навчання». Цінним виявилися при такому навчанні перші ідеї самостійного опрацювання учнем матеріалу. Структура «програмованого підручника» складалася з блоків покрокового пояснення певної інформації та прикладами її застосування. Підручник містив також блок контролю для учня, відповіді до якого були розташовані в кінці підручника. Практично і в сучасних підручниках проглядається саме така структура. Появилися терміни «модуль та одиниця навчання». Створення і впровадження програмованих підручників сприяло низці педагогічних відкриттів: потреби індивідуалізації навчання у зв'язку з виявленням різного темпу роботи учнів; як наслідок, створення різнорівневих підручників.

Поштовхом до виникнення нових методик викладання та їх подальшого розвитку були наукові пошуки педагогів вивчення питання врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, змісту навчального матеріалу при викладанні. У витоків індивідуалізації та диференціації навчання стояли просвітителі Д.Дідро, К.Гельвецій, Ж.-Ж.Руссо, Д.Локк, які вказали на наявність у людей індивідуальних особливостей і відповідно можливостей навчання, які потрібно враховувати у навчально-виховному процесі. Теоретичні обґрунтування індивідуального та диференційованого підходу у навчанні знаходимо і у працях видатного українського педагога В.Сухомлинського.

Педагогічна, навчальна, освітня технологія – це тільки кілька сучасних словосполучень із словом технологія. Серед відомих українських дослідників технологізації навчання педагоги О.Пєхота, С.Сисоєва, С.Бєляєв, Г.Пономарьова, І.Дичківська та ін. Як вбачається [2], *суть технології навчання* полягає у застосуванні форм, методів прийомів, засобів та методик за допомогою яких гарантовано досягається результативність навчання. Технологізація передбачає оновлення змісту освіти, грунтовну зміну освітньо-педагогічної діяльності педагога шляхом впровадження інноваційних технологій навчання. Серед зарубіжних дослідників, які зробили вагомий внесок у розвиток сучасних педагогічних технологій виділяються Б.Блум, Д.Брунер, Г.Гейс, Дж.Керрол, В.Коскареллі та ін. З питань підготовки і проведення сучасного уроку з використанням інтерактивних технологій відомі українські науковці О.Пометун, Л.Пироженко.

Індивідуалізація навчання поклала початок бурхливому розвитку педагогічних технологій і технологічного підходу в освіті. Велися наукові дослідження методології діяльнісного підходу, який проголошує і Нова українська школа. Було обґрунтовано доцільність і необхідність самостійної пошукової діяльності школярів, що сприяє їх пізнавальній активності, зроблено висновок, що підвищення якості навчання прямо пропорційно залежне від активності навчання учнів. При такому навчанні роль учителя полягає у керуванні учнівськими відкриттями, в основі яких є цікавість учнів.

Таким чином, постає питання вирішення шляхів продуктивного навчання, застосування інноваційних

підходів при викладанні, зокрема математики.

У бурхливому інформаційному світі всі ми стаємо заручниками новітніх інформаційних технологій, вже не уявляємо життя без Інтернету, сучасних технологій і їх можливостей. Дуже зручно, використовуючи онлайн інструменти, ознайомитися спочатку на початковому, первинному рівні практично із будь якими питаннями, які нас цікавлять. Переглянувши (можливо і не один раз), наприклад, коротеньке відео, ми вже формуємо уяву про предмет розгляду в цілому. Зрозумівши для себе важливість розглядуваного, ми можемо надалі розширювати і поглиблювати своє навчання.

Уже в 60-их роках почали користуватися концепцією змішаного навчання (blended learnang), по-різному її трактуючи. Тлумачення терміну «змішане навчання» вперше опубліковано у «Довіднику із змішаного навчання» (2006 р.) [3]. З аналізу подальших публікацій [4] можна зробити висновок, що *суть змішаного навчання* полягає в отриманні знань з використанням елементів традиційного, дистанційного навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій, які стрімко розвиваються і проникають у повсякденне життя. Технологію змішаного навчання з різних позицій описують у вітчизняних працях педагоги К.Бугайчук, С.Березенська, В.Кухаренко, Ю.Рашевська, Н.Олійник та ін. Серед зарубіжних дослідників – Д.Тракслер, Ч.Грем, В.Вудфілд, К.Манварінг, Р.Ларсен, К.Спрін та ін.

У 2006 році американець Салман Хан для полегшення навчання своєї сестри почав робити записи коротких навчальних відеороликів (переважно з математики), які викладав і у вільний доступ. Його відео за короткий час набуло величезної популярності. Відбувся своєрідний переворот в освіті світу. Сьогодні багато охочих користуються ресурсами міжнародної освітньої мережі Khan Academy, зокрема варто зауважити, що вона насичена величезним математичним контентом, який доступний і українською мовою, а в оригіналі – англомовний матеріал.

З іншого боку, вважається, що перевернуте навчання як різновид змішаного навчання вперше запропонували у 2008 році американські вчителі Аарон Самс і Джонатан Бергманн. Їхні відеоролики із записаними лекціями для опрацювання вдома стали початком впровадження перевернутого навчання.

Характерним для технології *перевернутого навчання* є посилення пізнавальної мотивації, самостійної діяльності, вивільнений час надає можливість розв'язувати більше розвивальних і творчих вправ, працювати над проектами, дискутувати [4].

Незважаючи на чималу кількість досліджень, присвячених питанню інноваційної діяльності і, як наслідок, опису інноваційних педагогічних технологій, вивчення питання інновацій в освіті є актуальним. Адже, застосування нових методів, прийомів, форм і засобів у навчально-виховному процесі вносить якісно нові зміни у весь педагогічний процес, сприяє результативності навчання.

У перекладі з грецької слово «технологія» тлумачать як мистецтво навчання. Від педагогічної майстерності педагога залежить кінцевий результат навчання, який і полягає в умінні того, кого навчали втілювати і продукувати нові ідеї, створювати нове. Світ інноваційних технологій демонструє справжні дива прогресу технологій сьогодення. Наприклад, можна зануритися з учнями у світ доповненої реальності (https://octagon.studio), придбавши навчальні картки 4D; створювати інтерактивні картини (https://www.genial.ly); впроваджувати STEM-навчання на уроках, скориставшись навчально-методичним забезпеченням ресурсу https://www.stem.org.uk/. Для втілення інновацій в освітній процес потрібен ентузіазм і наполегливість вчителя. Доречним є знання англійської мови. Спеціаліст із ШІ (штучного інтелекту), хмарний інженер, Data Scientist (спеціаліст з досконалими математичними та аналітичними здібностями) та ін. – приклади, згідно світових тенденцій, професій майбутнього.

Отже, освіта України, яка зазнає реформування (концепція НУШ), в умовах сьогодення потребує готовності вчителів до застосування інноваційних педагогічних технологій і методик за допомогою яких можливо при різних формах навчання досягти якісного результату.

Мета статті: розгляд деяких інноваційних технологій та методик при вивченні окремих тем шкільного курсу математики для формування предметної компетентності та розвитку творчих здібностей учнів через призму вміння мислити з метою втілення їх при вирішенні подальших життєвих ситуацій.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури, опис, узагальнення.

Проаналізувавши актуальні дослідження і публікації та перспективи застосування майбутніми вчителями математики набутих в інституті фахових знань та вмінь, авторами зроблено висновок, що при викладанні математичних дисциплін використання інноваційних підходів та запровадження елементів дво(три)мовності є запорукою успішної реалізації Концепції «Нова українська школа», яка проголошує становлення учня як успішної особистості у соціумі. Авторами зроблено опис реалізації деяких інноваційних технологій при вивченні окремих тем шкільного курсу математики.

Виклад основного матеріалу. Пандемія започаткувала широке впровадження дистанційної освіти в Україні. За концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні *дистанційна освіта* – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірнього, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання. В умовах воєнного стану заклади освіти практикують як дистанційне, так і змішане навчання, які характеризуються такими ознаками:

− гнучкістю (навчання у зручний час, у комфортному місці та індивідуальному темпі),

− вчитель перетворюється із транслятора знань на координатора процесу навчання, наставника,

− відбувається самонавчання педагога, підвищення його кваліфікації у відповідності з нововведеннями,

− застосування педагогом при викладанні інноваційних підходів,

− виникає потреба у самоорганізації, самонавчанні учня з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяє його активній пошуково-пізнавальній діяльності, розвиваються здібності школяра, у тому числі творчі.

Сучасний учень зростає в цифровому середовищі: вільно користується Інтернетом, соціальними мережами, застосунками, перебуває в інтернет-спільнотах, групах, чатах, де обговорює будь-які питання і завдання, миттєво самостійно або в групі, команді шукає необхідну інформацію та обмінюється нею, вміє приймати рішення. Слушно зауважити, що більшість

цікавих учню сервісів у першу чергу доступні на англійській мові. Білінгвальне навчання, що передбачає опанування предмета двома мовами, допомагає долати не тільки мовний бар'єр, але й отримати освіту за кордоном, робить гнучкішою пам'ять. Умови сьогодення, портрет сучасного учня диктують зміну стилю навчання, застосування разом з традиційними і інноваційних методик навчання. Очевидно, що вчителі при викладанні почали використовувати перевернуте навчання. Адже, при такому навчанні учні мають можливість у зручних для них умовах і час опрацювати теоретичний блок (можливо із застосуванням до розв'язування прикладів за певною схемою, алгоритмом), а в класі виконувати завдання, в тому числі нестандартні, є можливість обговорення незрозумілих деталей навчального матеріалу і завдань. І в основних положеннях концепції «Нова українська школа» також передбачається така організація навчально-виховного процесу, при якій учень є центральною фігурою і набуває компетентностей.

Пошуки і застосування вчителем інноваційних підходів є одним із тих шляхів, який веде до створення сучасної школи. У реаліях сьогодення виявилася затребуваною і ефективною інноваційна модель перевернутого класу з елементами білінгвального навчання.

Автори статті поділяють погляди Я.Коменського щодо процесу учіння і ролі вчителя у ньому. Великий педагог вважав, що вчитель має бути високоосвіченим. Він не тільки має знати, чому повинен вчити, але й бути дидактом і мати бажання навчати.

Як вважають прогресивні світові діячі педагогіки, створення умов для розвитку і самореалізації особистості є серед першочергових завдань педагога. У Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці II процес навчання підпорядковується інтересам слухачів. Адже, високопрофесіональні викладачі добре володіють як державною, так і угорською та англійськими мовами. Вихованці, послухавши або самостійно опанувавши лекцію українською мовою, на практиці розв'язують завдання на угорській або англійській мові або, навпаки. Автоматично, наприклад, майбутній вчитель математики чує і працює з предметною термінологією на двох (трьох) мовах, і, як наслідок, використовує отримані фахові знання, уміння та навички при викладанні математики в школі.

Зробимо авторський опис реалізації технології «перевернутий клас» при вивченні деяких тем геометричного матеріалу шкільного курсу математики.

Перш за все зауважимо, що не всі уроки потрібно і доцільно проводити у форматі перевернутого навчання, вчителю необхідно чітко запланувати етапи вивчення певної змістової лінії шкільного курсу математики і для застосування перевертання класу потрібно ретельно підібрати навчально-методичний супровід, що є своєрідною творчістю самого педагога, який, таким чином, може, використавши ефективніше час при навчанні «обличчя до обличчя», розвивати мислення учня, що веде до розвитку його інтелектуально-творчого потенціалу. Щодо цифрових інструментів вчителя, то на сьогодні неможливо обійтися без їх використання у навчанні сучасних учнів. Зауважимо, що цифрових інструментів є дуже багато, швидко появляються нові і знов ж таки велика частина англомовна.

На традиційних уроках математики у загальноосвітньому закладі учень, слухаючи та частково конспектуючи теоретичний матеріал, відволікається від суті почутого, побаченого, у нього обмежений час на роздуми, він може пропустити щось важливе, суттєве, при цьому, як правило, ідеї та аргументи подаються у готовому вигляді. Перевернуте навчання сприяє зануритися у суть того, що пізнається. Адже, це педагогічний підхід з динамічним, інтерактивним середовищем групового простору навчання, в якому педагог спрямовує діяльність учнів.

Опишемо наше бачення моделі перевернутого навчання при вивченні векторів та площ. По-перше, вчитель планує діяльність наступним чином:

− напередодні учні опрацьовують у комфортному для них темпі та часі теоретичний матеріал за допомогою перегляду та самостійного опрацювання запропонованих вчителем матеріалів (цифровими інструментами вчителя для надання інформації можуть бути You Tube, Soundcloud, Google Docs, Google Drive, Dropbox та ін., а для керування навчанням – Google Classroom, Moodle, Canvas, Blackboard Learn, Schoology, D2L Brightspace та ін.). При цьому педагог заощаджує час на уроках для пояснення нового матеріалу;

− наступним етапом є колективна робота як онлайн, так і на уроці (цифровими інструментами вчителя можуть бути Padlet, Zoom, Microsoft Teams, Google Workspace, Slack, Trello та ін.);

− здійснюється оцінювання та рефлексія (цифровими інструментами вчителя можуть бути Kahoot!, Mentimeter, Quizizz, Quizlet, Socrativ та ін.).

Зауважимо, що при використанні цифрових інструментів знову ж таки вітається знання англійської мови, в тому числі спецтермінів.

По-друге, з'являється можливість розв'язувати нестандартні завдання, які є запорукою розвитку мислення учнів.

Спочатку продемонструємо ефективність даного навчання при вивченні векторів, застосувавши *векторний метод* розв'язування геометричних задач. Роль і значення цього методу в шкільній практиці невпинно зростає. Суть векторного методу полягає в тому, щоб виразити величини через вектори.

Розглянемо наступні завдання.

Завдання №1

Довести, що сума квадратів відстаней від довільної точки вписаного в правильний n-кутник кола до вершин n-кутника є величина стала.

Завдання №2

Довести, що сума квадратів відстаней від довільної точки описаного навколо правильного n-кутника кола до вершин n-кутника є величина стала.

Завдання №1 і №2 виявляється при застосуванні неочевидного при розв'язуванні даних задач векторного методу можна *об'єднати (завдання №3).*

Завдання №3

Довести, що сума квадратів відстаней від довільної точки вписаного в правильний n-кутник або описаного навколо нього кола до вершин n-кутника є величина стала.

Розв'язання. Нехай $A_1, \dots, A_n$ – вершини правильного n-кутника, O – центр вписаного або описаного навколо нього кола радіуса R, M – довільна точка кола. Тоді

$$MA_1^2 + \cdots + MA_n^2 = \left(\overrightarrow{MO} + \overrightarrow{OA_1}\right)^2 + \cdots + \left(\overrightarrow{MO} + \overrightarrow{OA_n}\right)^2 = 2nR^2 + 2\overrightarrow{MO}\left(\overrightarrow{MO} + \overrightarrow{OA_n}\right)$$

Позначимо через $\vec{d} = \overrightarrow{OA_1} + \cdots + \overrightarrow{OA_n}$. Повернемо многокутник відносно точки O на кут $\frac{2\pi}{n}$. Вектор $\vec{d}$ і вектори $\overrightarrow{OA_1}, \ldots, \overrightarrow{OA_n}$ повернуться на кут $\frac{2\pi}{n}$. Тому вектор $\vec{d}$ співпадає з вектором, який утворюється з $\vec{d}$ поворотом на кут $\frac{2\pi}{n}$. Це можливо тільки у тому випадку, коли $\vec{d}$ – нульовий вектор.

Отже, $MA_1^2 + \cdots + MA_n^2 = 2nR^2$ не залежить від вибраної точки M.

Розглянемо ще одну задачу.

Завдання №4

На сфері одиничного радіуса задано *n* точок. В якому випадку сума квадратів відстаней між ними дорівнює n^2 ?

Цю задачу можна *узагальнити:* розглядати сферу довільного радіуса *R*.

Розв'язання. Нехай $A_1, \ldots, A_n$– точки на сфері радіуса R з центром O.

Нехай $\vec{d} = \overrightarrow{OA_1} + \cdots + \overrightarrow{OA_n}$. Тоді

$$S_i = A_iA_1^2 + \cdots + A_iA_n^2 = \left(\overrightarrow{A_iO} + \overrightarrow{OA_1}\right)^2 + \cdots + \left(\overrightarrow{A_iO} + \overrightarrow{OA_n}\right)^2 = 2nR^2 - 2\overrightarrow{OA_i} \cdot \vec{d},$$

де $1 \le i \le n$.

Сума квадратів відстаней між точками $A_1, \ldots, A_n$ з урахуванням того, що кожна рухається двічі, дорівнює

$$\frac{1}{2}(S_1 + \cdots S_n) = \frac{1}{2}\left(2n^2R^2 - 2\vec{d}^2\right) = n^2R^2 - \vec{d}^2 \le n^2R^2.$$

Зрозуміло, що рівність досягається тільки при $\vec{d} = 0$.

Розпізнавання можливості неочікуваного застосування до завдання векторного методу, вдало вибрані вектори – це творчий пошук, який демонструє силу і красу математичної науки. Адже, використання принципу неочікуваності [5] надихає учнів до творчої пошукової роботи, розвиває гнучкість і креативність їх мислення, кмітливість і наполегливість у досягненні мети.

Поняття *площі*, як ми вже дослідили у статті, відоме з часів Стародавнього Єгипту, виникло у зв'язку з практичними потребами людей. Покажемо як, попередньо вивчивши за допомогою перевернутого навчання теоретичні питання площ фігур, можна на уроках математики навчати учнів застосовувати отримані знання на практиці, що пропагує і Нова українська школа. При такому навчанні в учнів формуються уміння аналізувати і синтезувати, конкретизувати і абстрагуватися, встановлювати причинно-наслідкові залежності, складати математичні моделі завдань та ін. Формування в учнів прийомів розумової діяльності спонукає їх до активної пошукової творчості. Прикладна спрямованість навчання сприяє розумінню математики як потужного методу пізнання світу.

Розглянемо задачу практичного спрямування.

Завдання №5

Дерево видно з відстаней a, b, c під кутами, сума яких дорівнює 90^0. Знайдіть висоту цього дерева.

Розв'язання. Нехай дерево видно під кутами α, β, γ. Тоді $\alpha + \beta + \gamma = 180^o$.

Розглянемо трикутник з кутами $2\alpha, 2\beta, 2\gamma$ та сторонами $a + b, b + c, c + a$ (див. рисунок 1). У такому випадку радіус r вписаного у цей трикутник кола можна вважати за висоту дерева h.

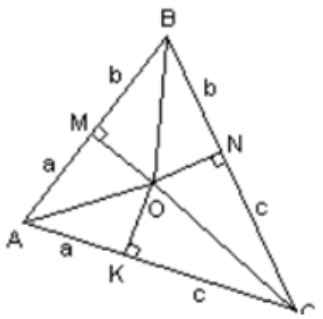


Рис.1.

Отже, обчисливши площу цього трикутника за формулою Герона, отримаємо, що

$$h = r = \frac{s}{p} = \sqrt{\frac{abc}{a+b+c}}.$$

Авторами показано, що у сучасних умовах, використовуючи інноваційні підходи у навчанні шкільної математики, вчитель формує особистість, яка буде здатна генерувати ідеї, створювати нове.

Висновки. Використання інновацій у навчально-виховному процесі, які співзвучні концептуальним положенням Нової української школи, надихає учнів до навчання, активного пізнання. Сьогоднішній учень немислимий без гаджетів та інших досягнень технічного прогресу і тому вчити його, використовуючи тільки дошку і крейду, уже неможливо. Школярі ведуть багато самостійних і колективних, командних, групових пошуків вирішення проблем, які їх цікавлять. Уроки математики під мудрим керівництвом вчителя можливо і потрібно перетворювати на заняття з розвитку творчих здібностей учнів. Адже, сформоване педагогом математичне мислення відкриває шлях до пізнання Всесвіту. У результаті проведеного дослідження зроблено авторський опис втілення інноваційних підходів при викладанні шкільного курсу математики. Неочікуваність, нестандартність, оригінальність, практичне застосування математичних знань, умінь і навичок з використанням сучасних цифрових інструментів вмотивовує і сприяє вивченню математики як науки з глибоким розумінням її суті та можливостей використання у повсякденному житті. Застосування інноваційних підходів із вдало підібраними творчими завданнями є організацією навчально-виховного процесу за якої досягаються якісні результати. Інновації народжуються як щось нове на зміну традиціям, з часом самі стають загально вживаними і знову постає питання пошуку нових інновацій. У подальших дослідженнями можна, використовуючи розглянуті ідеї, вивчати, аналізувати, модифікувати досвід як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів з питань інноваційних педагогічних технологій, враховуючи роботизацію світу, використання штучного інтелекту.

Список використаної літератури

1. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Бібік Н.М. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
2. Освітні технології: навч.-метод. посібник для здобувачів освіти освітнього ступеня «бакалавр», «магістр» / уклад.: Пономарьова Г.Ф., Бєляєв С.Б., Бабакіна О.О., Литвин В.А. Харків: Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 2023. 266 с.
3. Bonk C.J., Graham C.R. The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiff er, 2006. 624 p.
4. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / Кухаренко В.М. та ін. Харків: Міськдрук, 2016. 284 с.
5. Орос В.М., Петечук Ю.В. Педагогіка співробітництва при вивченні шкільної математики. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2023. Вип.1 (52). С.129–132.

References

1. Bibik, N.M. (Ed.). (2018). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian School: teacher's guide]. Litera LTD. [in Ukrainian].
2. Ponomarova, H.F., Bieliaiev, S.B., Babakina, O.O., & Lytvyn, V.A. (2023). *Osvitni tekhnolohii* [Educational technologies]. Communal institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council. [in Ukrainian].
3. Bonk, C.J., & Graham, C.R. (2006). *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs.* Jossey-Bass/Pfeiff er.
4. Kukharenko V.M. et al. (2016). *Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia* [Theory and practice of blended learning]. Miskdruk. [in Ukrainian].
5. Oros, V.M., & Petechuk, Yu.V. (2023). Pedahohika spivrobitnytstva pry vyvchenni shkilnoi matematyky [Pedagogy of cooperation in studying school mathematics]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 1* (52), 129 – 132. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 20.03.2024 р.

Stoika Myroslav
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, PhD. (Phys. & Math.), Associate Professor
Department of Mathematics and Informatics
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
Beregovo, Ukraine

Petechuk Yuliia
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, PhD. (Phys. & Math.)
Assistant Professor of the Department of Mathematics and Informatics
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
Beregovo, Ukraine

INNOVATIVE APPROACHES IN TEACHING THE SCHOOL MATHEMATICS

Abstract. Education in Ukraine is undergoing a significant transformation. The pedagogy of the modern stage of the development of Ukrainian education is marked by its innovation. Since 2020, in connection with unforeseen challenges, educational institutions widely practice distance and blended learning and automatically began to use flipped

learning and elements of bilingual learning to a certain extent. After all, many pupils and teachers ended up abroad, and such training helps to integrate into the global world. Already at an early age, a child develops innovative thinking, which is expressed in receptivity and the creation of new things. The pupils' thinking in school lessons is developed by the teacher, in particular, to the greatest extent by the mathematics teacher. When studying mathematics, a pupil learns to analyze, systematize, and generalize; highlight the essentials; find regularities; establish cause-and-effect relationships; reason by analogy; think algorithmically and logically; constructively and abstractly; and conclude. Therefore, an important professional quality of a teacher is his readiness for innovative activities, which contributes to the formation and development of the pupils' intellectual and creative potential, which will be extremely necessary for them in their later adult life. The purpose of the article is to highlight the features of the implementation of flipped and bilingual learning as innovative technologies in demand and to describe the author's vision of their implementation when studying certain topics of the school mathematics course. For this, research methods are used in the article: literature analysis, description, and generalization. Having analyzed the current research and publications and the prospects for applying the professional knowledge and skills acquired at the institute by future teachers of mathematics, the authors concluded that the use of innovative approaches and the introduction of elements of bilingual learning in the teaching of mathematical disciplines are the key to the successful implementation of the "New Ukrainian School" Concept, which proclaims the becoming of a pupil as a successful individual in society. The authors have made a description of the implementation of some innovative technologies in the study of certain topics of the school mathematics course.

Key words: innovative approaches, blended learning, flipped learning, bilingual learning, school mathematics.

УДК 37.01. 378.035
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Товканець Оксана Сергіївна
доктор педагогічних наук, доцент
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна
oksana.tovkanets@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0003-4438-0167

МЕТОДИ СТИМУЛЮВАННЯ І МОТИВАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Анотація. Мета статті: дослідження методів стимулювання і мотивації інноваційної діяльності педагогічного (науково-педагогічного) персоналу закладів освіти. Методи дослідження: системно-структурного аналізу наукової літератури та проблемно-цільовий метод, які дали змогу показати розвиток педагогічної думки з досліджуваної проблеми; аналіз і синтез застосовано для виявлення особливостей методів стимулювання до інноваційної діяльності педагогів в умовах закладу освіти; прогностичний – для визначення перспектив застосування сучасних методів мотивації педагогічного персоналу; узагальнення – для формулювання висновків. Обґрунтовано особливості застосування методів стимулювання і мотивації інноваційної діяльності педагогічного (науково-педагогічного) персоналу закладу освіти. Виявлено методи матеріального стимулювання і мотивації інноваційної діяльності: метод управління за цілями; метод партисипативного управління; метод збагачення змісту педагогічної і освітньої діяльності; зосередження зусиль працівників на робочих завданнях; метод зв'язку ефективності роботи педагогічного (науково-педагогічного) персоналу із винагородою тощо.

Ключові слова: методи стимулювання і мотивації, педагогічний персонал, науково-педагогічний персонал, заклад освіти, інноваційна діяльність.

Вступ. Найважливішим завданням системи освіти є максимальне підвищення якості підготовки здобувачів освіти, що відповідає інтересам держави. Вирішити це завдання дуже складно без високомотивованого педагогічного колективу, тому питання мотивації та стимулювання персоналу закладів освіти завжди були і залишаються актуальними. Від чітко розроблених систем стимулювання праці залежать і творча активність педагогічного (науково-педагогічного) персоналу та кінцеві результати діяльності освітньої організації в цілому. В умовах сучасної освітньої парадигми перед закладами освіти гостро постало питання не просто мотивації педагогічного (науково-педагогічного) колективу, а ще й стимулювання його інноваційної діяльності.

Інноваційна діяльність – це складний та комплексний процес створення, апробації та імплементації інновацій і використання нових технологій у процесі діяльності. У свою чергу, інноваційна діяльність закладів освіти є результатом їхньої діяльності, спрямованої на розробку та впровадження принципово нового чи вдосконаленого освітнього продукту (послуги), що успішно застосовується у повсякденній педагогічній практиці [4, с.89; 7, с.117–118]. Тому основним завданням мотивації інноваційної діяльності персоналу освітніх організацій є забезпечення усвідомлення, проектування та освоєння нововведень у межах конкретного закладу освіти

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд сучасної літератури засвідчує науковий інтерес до визначеної проблеми. Багато авторів розглядають стимулювання як зовнішнє спонукання, елемент трудової ситуації, що впливає на поведінку людини у сфері праці і в той же час має нематеріальне навантаження, що дозволяє працівникам реалізувати свої особистісні цілі. Питанням мотивації і стимулювання інноваційної діяльності педагогічного персоналу загалом та у сфері освіти зокрема займалися такі дослідники, як Л.Калініна [1], Л.Мартинець [2], А.Прокопенко [5], Т.Рогова [6], Б.Чижевський [9] та інші. Н.Ничкало [3], В.Олійник [4] акцентують увагу на наукових основах управління підвищенням кваліфікації та інноваційної діяльності педагогічних працівників закладів вищої і професійно-технічної освіти. Т.Рогова [6] наголошує на персоналізованому підході в управлінні педагогічним колективом школи. Л.Калініна та інші [7] розглядають моделі та механізми управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами, серед яких виокремлюють методи стимулювання як чинники оптимізації та інноваційності закладів освіти. Б. Чижевський визначає методологічні засади демократичного управління закладом освіти та підкреслює, що сучасна педагогічна наука приділяє чималу увагу демократичному управлінню, закономірностям його розвитку, методам впливу [9, с.18], оскільки управлінське рішення забезпечує гармонію життя закладу освіти, яка є особливим виразом внутрішньої єдності освітніх, культурних, суспільних явищ [9, с.11] тощо.

Сучасний соціум вимагає від закладів освіти реалізації як традиційних освітньо-просвітницьких функцій, так й інноваційних. Динамічність, імпульсивність, турбулентність та інтенсивність подальшого вдосконалення функцій, форм і методів роботи органів освіти й керівників шкіл висувають нові вимоги до управління закладом освіти [9, с.6].

Водночас проблема методів стимулювання і мотивації інноваційної педагогічної діяльності у закладах освіти, на нашу думку, ще недостатньо вивчена.

Мета статті: дослідження методів стимулювання і мотивації інноваційної діяльності педагогічного (науково-педагогічного) персоналу закладів освіти. **Методи дослідження:** системно-структурного аналізу наукової літератури та проблемно-цільовий метод, які дали змогу показати розвиток педагогічної думки з досліджуваної проблеми; аналіз і синтез застосовано для виявлення особливостей методів стимулювання до

інноваційної діяльності педагогів в умовах закладу освіти; прогностичний – для визначення перспектив застосування сучасних методів мотивації педагогічного персоналу; узагальнення – для формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Ключові напрями мотивації і стимулювання інноваційної діяльності закладів освіти та шляхи управління мотивацією інноваційної діяльності персоналу можуть відрізнятися і перебувають у прямій залежності від загальної системи мотивації у сфері освітньої діяльності і від специфіки менеджменту закладу освіти. Однак, перш ніж розглядати ці шляхи, слід звернути увагу на такі важливі для управління ефективністю інноваційної діяльності категорії, як мотиваційний та інноваційний потенціал.

Мотиваційний потенціал можна визначити як комплекс найважливіших для педагогів мотивів та стимулів професійної діяльності, які детермінують їх ставлення до праці та здійснюються у їх трудовій діяльності за наявності необхідних організаційних умов. Тобто, мотиваційний потенціал – це міра наявних ресурсів щодо власної праці [6]. Мотиваційний потенціал педагога зазвичай розкривається тією мірою, яка необхідна для ефективного вирішення завдань організації чи установи та відповідає вимогам керівництва. Він може бути адекватним цим потребам, а може бути недостатнім чи надлишковим. Головна мета управління мотиваційним потенціалом – не змусити людину виконувати роботу, а пробудити у ній інтерес до цієї діяльності, на чому наголошують Л.Мартинець [2], А.Прокопенко [5], Т.Рогова [6] та інші.

Сучасний ринок освітніх послуг, який динамічно розвивається і в якому підвищуються вимоги до компетентностей педагогів, вимагає від освітніх організацій інших, оновлених і вдосконалених методів управління. Оскільки якість освітнього процесу безпосередньо залежить від здатності керівництва та персоналу освітніх організацій імплементувати інновації у процес навчання, освітнім установам необхідно працювати над створенням такої системи організації праці, яка б змогла забезпечити безперервний розвиток та реалізацію інноваційного потенціалу своїх співробітників [4].

Кожні підприємство, установа чи заклад освіти має організаційно-управлінський ресурс, тобто здатність керівництва до організації потенційних можливостей у єдину систему з метою отримання необхідного синергетичного ефекту. Аналіз наукових джерел [4; 7; 9] засвідчує, що на сьогоднішній день педагогічний (науково-педагогічний) персонал сфери освіти має досить значний потенціал вмінь та знань, проте не розкриває його у повній мірі. Педагоги не зацікавлені в цьому з різних причин, зокрема відсутність вигоди, причому необов'язково матеріальної; зайві витрати часу; міркування безпеки тощо. Вочевидь, що мета мотиваційного механізму має полягати не у примушуванні здійснення змін, а у створенні інтересу до інноваційної діяльності. Здійснити це можна з допомогою певних методів стимулювання і мотивації.

Найбільшу популярність у наукових колах здобула класифікація мотиваційних методів на матеріальні та моральні. Ця класифікація дуже проста, зручна, її можна застосувати і до мотивації інноваційної діяльності персоналу освітніх організацій у тому числі. Але оскільки мотивація інноваційної діяльності має власну специфіку, отже, й способи мотивації повинні мати свої особливості, які ми розглянемо надалі.

Методи матеріального стимулювання і мотивації. Ця категорія методів може бути використана в процесі планування роботи, контролю за виконанням плану, виступати матеріальною складовою мотивації трудової діяльності. Преміювання за відповідні вимогам кількісні та якісні показники і стягнення за недостатність або неналежну якість є невід'ємною частиною раціональної системи оплати праці. Визначальне значення для продуктивності застосування матеріальних методів впливу має ступінь усвідомлення та прийняття колективом принципів даної системи, обов'язкове дотримання відповідності результатів роботи і рівня заохочення чи стягнення та їх часового зв'язку. Однак для ефективної внутрішньої мотивації персоналу недостатньо враховувати лише методи економічного стимулювання. Слід приділяти значну увагу також морально-етичним та соціально-психологічним аспектам аналізованої проблеми [7; с. 129 –130].

Метод управління за цілями. Основною суттю методу управління за цілями є чітке цілепокладання на всіх рівнях функціонування організації та формування системи цілей таким чином, що конкретні цілі організації стають напрямом дії та мотивації кожного співробітника на кожному рівні та у кожному підрозділі. У той же час ці цілі стають стандартами, які зобов'язують кожного співробітника виконувати свою роботу з найбільшою віддачею. У процесі цього методу головне – це самоврядування і самоконтроль, а не авторитарність з боку керівництва [8].

Застосування методу управління за цілями має низку відмінних рис: здійснення цілепокладання на всіх рівнях організації; перетворення організаційної мети на особисту мету кожного співробітника; досягнення максимального балансу між цілями організації та наявними у її розпорядженні ресурсами; наявність засобів для інтеграції організації з внутрішнім та зовнішнім середовищем; забезпечення регулярного та адекватного зворотного зв'язку між керівництвом та співробітниками.

Таким чином, управління за цілями – це індивідуальна цільова система винагороди, яка надає кожному суб'єкту набір цілей для досягнення рівня виконання протягом заданого робочого періоду (зазвичай, це один рік) і вказує на деякі додаткові винагороди, що залежать від досягнення цих цілей. Така система змінної винагороди спрямована головним чином на підвищення продуктивності й активізацію трудових зусиль педагогічного (науково-педагогічного) персоналу закладу освіти [5].

Метод партисипативного управління, тобто управління, заснованого на участі, залученні найманих працівників до різних форм участі працівників в управлінні, зокрема й у прийнятті управлінських рішень, що передбачає у системі освіти не тільки виконання педагогом обов'язків обмеженого масштабу, а створює ситуацію щирої його зацікавленості у ефективності роботи всього освітнього закладу, організацію сприятливих умов праці та успішності її результатів [1; 9]. У контексті партисипативного управління освітні організації надають персоналу можливість брати участь в управлінні за різними формами. Зокрема, педагогічний (науково-педагогічний) персонал самостійно обирає способи здійснення професійної діяльності (приймає рішення щодо методів, режиму роботи тощо); бере участь у процесі планування та підготовки прийняття рішень (збір та аналіз інформації, визначення цілей та

методів організації роботи); залучається до ухвалення управлінських рішень щодо діяльності свого підрозділу; має право здійснювати постійний моніторинг та контроль якісних та кількісних показників наданих споживачеві освітніх послуг; несе відповідальність за результати праці; бере участь у створенні та функціонуванні спільних (що складаються як з представників викладацького складу, так і керівництва) нарад, що вирішують, наприклад, питання різних видів заохочення, зокрема й матеріального, у разі підвищення якості послуг, впровадження інновацій, виносить пропозиції щодо підвищення ефективності як власної діяльності, так і діяльності організації загалом, у тому числі відповідних структурних підрозділів; має право з метою оптимізації роботи формувати спеціальні групи працівників за інтересами [1; 5].

Перераховані вище заходи дозволяють педагогічному колективу брати участь в управлінському процесі на будь-якій його стадії: визначення завдань та первинного планування, організації виконання робочого плану та його своєчасної корекції, контролю та регулювання діяльності, підбиття підсумків. Важливою умовою продуктивної участі педагогічного колективу в управлінській діяльності є формування відповідного морально-психологічного клімату, що передбачає зацікавленість кожного працівника в результаті роботи, вільний обмін ідеями та дотримання норм професійної етики. Цей чинник займає ключове становище у системі інноваційного розвитку освітніх організацій [1].

Метод збагачення змісту педагогічної і освітньої діяльності є мотиваційним методом, який використовується закладами освіти для створення позитивного освітнього середовища та надання співробітнику можливості відчути більше задоволення від своєї роботи [8]. Це передбачає надання співробітнику додаткових обов'язків, які раніше зарезервовані за його керівником або іншими вищими посадами. По суті, збагачення змісту праці надає співробітнику високий рівень самостійності під час виконання його обов'язків. Метою збагачення змісту педагогічної і освітньої діяльності є забезпечення балансу між посадовими обов'язками співробітника та його очікуваннями. Тому найважливішими завданнями керівництва у галузі кадрового менеджменту є підвищення задоволеності працівників роботою, зниження плинності кадрів та підвищення продуктивності праці. Іншими словами, менеджери вищої та середньої ланки закладу освіти повинні створити для співробітників таку систему організації праці, щоб ті почували себе психологічно комфортно, їх діяльність була більш результативною. Збагачення змісту праці як елемент управлінської діяльності у сфері освіти може включати дві складові:

1. *Зосередження зусиль працівників на робочих завданнях*. Досягненню цього сприяють такі способи:

– чітка система постановки цілей – загальна місія освітньої організації повинна бути доведена до всіх співробітників, кожен з яких повинен ідентифікувати себе з метою організації, чітко усвідомлювати, як він вписується в загальний процес і наскільки важливий його внесок для організації;

– надання кожному співробітнику необхідних та достатніх ресурсів для ефективного здійснення трудової діяльності та вирішення виробничих завдань – включає також допоміжні функції, такі як інформаційно-комунікаційні технології, навчання та розвиток персоналу;

– формування сприятливої корпоративної культури та усунення елементів, які сприяють недовірі, як у колективі, так і між керівниками та підлеглими;

– забезпечення ефективних вертикальних, горизонтальних та діагональних комунікацій [7, с.125];

– надання достатньої свободи співробітникам та заохочення їх ініціативності;

– забезпечення адекватного визнання та оцінки зусиль співробітників;

– створення умов для додаткового навчання та регулярного підвищення кваліфікації;

– розробка програм розподілу чи ротації посад для забезпечення різноманітності роботи [8].

2. *Зв'язок ефективності роботи педагогічного (науково-педагогічного) персоналу із винагородою*. Для цього необхідно наступне: формування прозорої системи винагороди, яку поділяє кожен співробітник; постійна робота з персоналом, спрямована на забезпечення розуміння того, що працівники отримують винагороду за якісно виконану роботу [6].

Організації (зокрема, й освітні) звертаються до збагачення змісту праці як способу підвищення рівня організаційної культури. Чим ціннішим почувається співробітник, тим вище у нього прагнення досягати високих результатів. З іншого боку, організації можуть працювати ефективніше, коли працівники несуть велику відповідальність за результати своєї роботи. Одним із найважливіших аспектів системи стимулювання виступає збалансоване використання позитивних та негативних методів впливу. Позитивне ставлення з боку керівництва до співробітника мотивує його до подальшого підвищення якості роботи, прояву ініціативи, креативних здібностей, застосування інноваційних управлінських технологій, посилює віру у власні можливості та бажання успішно працювати. Негативна реакція, навпаки, здатна знизити творчу активність, викликати небажані емоції, депресивний стан і створити стресову чи конфліктну ситуацію у колективі, отже, є контрпродуктивною.

Система мотивації та стимулювання персоналу в освітній організації повинна включати цілий комплекс заходів, при цьому особистісні цілі та бажання повинні гармоніювати з цілями установи або відповідати їм.

Ефективність будь-якої системи мотивації та стимулювання залежить від наданих можливостей, при цьому має виконуватися низка вимог [7]: критерії стимулювання мають бути зрозумілими кожному працівникові та бути справедливими; необхідно враховувати принцип поступовості, не слід заохочувати різко завищеною винагородою; розмір винагороди повинен визначатися на основі об'єктивної оцінки особистого вкладу у загальні результати праці; винагорода має бути значущою; проміжок між результатом діяльності та винагородою має бути мінімальним.

На наш погляд, матеріальне стимулювання має найбільшу ефективність лише на початку свого застосування, з часом воно має тенденцію до зниження. Нематеріальні методи стимулювання особливо важливі для підключення ресурсу самоактуалізації у мотивації професійної педагогічної діяльності.

Для формування у педагогів позитивного ставлення до професійної діяльності, а також з метою надання їм допомоги в усвідомленні цінності своєї праці, власної особистісної та професійної значущості як фахівця конкурентоспроможного, для стимулювання бажання займатися педагогічною діяльністю та розвитку інших

стійких професійних мотивів пропонується розробити кодекс професійної етики педагогів [2, с.142–144]. Практична сфера застосування кодексу в освітніх установах сьогодні недостатньо широка. Крім очевидної репутаційної, іміджевою складовою кодекс може застосовуватися при заповнення оцінних листів працівників у рамках реалізації системи стимулювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності, буде базою для формулювання критеріїв ефективності праці педагога.

Висновки. Для формування у педагогів особистої зацікавленості у роботі та інноваційній діяльності у закладі освіти необхідно розробити ефективну систему трудової мотивації та стимулювання. У сфері освіти така система може включати економічні методи (зарплата, бонуси, премії), а також комплекс соціально-психологічних методів: управління за цілями, партисипативне управління та збагачення змісту праці. Без ефективної системи мотивації неможливо розраховувати на високу віддачу з боку співробітників і, відповідно, на високу якість освітніх послуг. Мотивація безпосередньо відбивається на результатах праці, проте хоч би якими були чинники мотивації, важливо, щоб їхнє поєднання було збалансованим. Перспективами подальших досліджень можуть бути питання напрямів стимулювання і мотивації персоналу, що дозволить сформувати в рамках інноваційної діяльності освітньої організації систему мотивуючого інструментарію, який зможе сприяти максимальному розкриттю трудового та інноваційного потенціалу педагогічного (науково-педагогічного) персоналу і спрямованості на створення й впровадження інновацій, що сприяють підвищенню якості освітніх послуг та конкурентоспроможності закладу освіти в цілому.

Список використаної літератури

1. Калініна Л. М., Онаць О. М. Базовий стандарт професійної діяльності керівника Нової української школи. Керівник Нової української школи: світоглядні орієнтири: збірник наукових праць / ред. кол. В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. Київ: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. С.52–60.
2. Мартинець Л.А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу: [навч. посібн.]. Вінниця: б.в., 2018. 196 с.
3. Ничкало Н.Г. Ідеї канадського досвіду професійної освіти в українській перспективі. Професійно-технічна освіта. 2007. С.8–10.
4. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТО: монографія. Київ: Міленіум, 2003. 594 с.
5. Прокопенко А.І. Наукові основи управління в системі освіти: монографія. Харків: Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. 2005. 304 с.
6. Рогова Т.В. Персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом школи: монографія. Харків: Нове слово, 2006. 299 с.
7. Управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами: моделі та механізми: монографія /Л.Калініна, В.Мелешко, І.Осадчий, Л.Паращенко, М.Топузов. За наук. ред. Л.Калініної. Київ: Педагогічна думка, 2018. 224 с.
8. Управління закладом освіти: підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів / С.Г.Немченко, В.В.Крижко, О.С.Боднар, В.В.Радул, О.М.Старокожко, Ю.І.Кондратенко. 2-е вид. перероб. і допов. Бердянськ: БДПУ, 2022. 506 с.
9. Чижевський Б.Г. Методологічні засади демократичного управління закладом освіти. Освітня аналітика України. 2021. № 1 (12). С.5–20.

References

1. Kalinina, L.M., & Onats, O. M. (2017). Bazovyi standart profesiinoi diialnosti kerivnyka novoi ukrainskoi shkoly [The basic standard of professional activity of the head of the New Ukrainian School]. In V.Andrushchenko (Ed.), *Kerivnyk novoi ukrainskoi shkoly: svitohliadni oriientyry* (pp.52–60). M.Drahomanov NPU. (in Ukrainian).
2. Martynets, L.A. (2018). *Upravlinska diialnist kerivnyka navchalnoho zakladu* [Administrative activities of educational institution heade]. B.v. (in Ukrainian).
3. Nychkalo, N.H. (2010). Idei kanadskoho dosvidu profesiinoi osvity v ukrainskii perspektyvi [Ideas of the Canadian experience of professional education in the Ukrainian perspective]. *Profesiino-tekhnichna osvita*, 8–10. (in Ukrainian).
4. Oliinyk, V.V. (2003). *Naukovi osnovy upravlinnia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv PTO* [Scientific bases of management of professional development of vocational training teachers]. Milenium. (in Ukrainian).
5. Prokopenko, A.I. (2005). *Naukovi osnovy upravlinnia v systemi osvity* [Scientific foundations of management in the education system]. H.Skovoroda Kharkin NPU. (in Ukrainian).
6. Rohova, T. V. (2006). *Personalizovanyi pidkhid v upravlinni pedahohichnym kolektyvom shkoly* [A personalized approach in managing the teaching staff of the school]. Nove slovo. (in Ukrainian).
7. Kalinina, L. (Ed.). (2018). *Upravlinnia zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy yak aktyvnymy systemamy: modeli ta mekhanizmy* [Management of general education institutions as active systems: models and mechanisms]. Pedahohichna dumka. (in Ukrainian).
8. Nemchenko, S.H., Kryzhko, V.V., Bodnar, O.S., Radul, V.V., Starokozhko, O.M., & Kondratenko, Yu.I. (2022). *Upravlinnia zakladom osvity* [Management of an educational institution]. BDPU. (in Ukrainian).
9. Chyzhevskyi, B.H. (2021). Metodolohichni zasady demokratychnoho upravlinnia zakladom osvity [Methodological principles of educational institution democratic management]. *Osvitnia analityka Ukrainy, 1* (12), 5–20. (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції 21.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 26.03.2024 р.

Tovkanets Oksana
Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
Department of General Pedagogy and Pedagogy of the Higher School
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

METHODS OF STIMULATING AND MOTIVATING THE INNOVATIVE ACTIVITIES OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS TEACHING STAFF

Abstract. The article substantiates the peculiarities of using methods of stimulating and motivating the innovative activity of the teaching staff of an educational institution. The article's purpose: to study methods of stimulating and motivating the innovative activities of teaching (scientific and teaching) staff of educational institutions. Research methods applied: system-structural analysis of scientific literature and the problem-target method, which made it possible to show the development of pedagogical thought on the researched problem; analysis and synthesis were used to identify the features of methods of stimulating teachers for innovative activities in an educational institution; prognostic – to determine the prospects for applying modern methods of motivating teaching staff; generalization - for formulating conclusions. The methods of material stimulation and motivation that can be used in the process of work planning, control over the implementation of the plan, and act as a material component of the motivation of labor activity have been identified; the method of management by goals, the main essence of which is clear goal setting at all levels of the organization's functioning and the formation of a system of goals in such a way that the specific goals of the organization become the direction of action and motivation of each employee at each level and in each division; goals become standards that obligate each employee to perform their work to the best of their ability; the method of participatory management, that is, management based on participation, the involvement of employees in various forms of employee participation in management, in particular in making of management decisions, which in the education system involves not only the performance of limited-scale duties by the teacher, but also creates a situation of his sincere interest in the efficiency of the work of the entire educational institution, the organization of favorable working conditions and the success of its results; enrichment of the content of pedagogical and educational activities, which is used by educational institutions to create a positive educational environment and give the employee the opportunity to feel more satisfaction from his work (focusing the efforts of employees on work tasks; the connection of the effectiveness of the work of the teaching (scientific and pedagogical) staff with remuneration.

Key words: methods of stimulation and motivation, teaching staff, scientific and teaching staff, educational institution, innovative activity.

УДК 378.035+316.6-057.87
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Товканець Ганна Василівна
доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна
tovkanec2017@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-6191-9569

Королович Оксана Омелянівна
кандидат економічних наук, доцент
доцент кафедри обліку і оподаткування та маркетингу
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна
oxyk_k@yahoo.com
http://orcid.org/0000-0001-5878-0925

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Мета статті: обґрунтувати особливості освітнього середовища як чинника оптимізації підготовки творчого вчителя в умовах закладу вищої освіти. Методи наукового пошуку: вивчення наукових досліджень з проблем змісту і розвитку освітнього середовища – для з'ясування теоретичних відомостей щодо особливостей розвитку освітнього середовища; аналіз і синтез – для виявлення особливостей впливу освітнього середовища закладу освіти на розвиток креативності особистості; прогностичний – для визначення перспектив моделювання і проектування освітніх процесів; узагальнення – для формулювання висновків. Обгрунтовано освітнє середовища як чинник оптимізації підготовки творчого вчителя в умовах закладу вищої освіти Визначено цілі і завдання освіти: передача культурного досвіду; соціалізація молоді; формування загальнокультурних і професійних компетентностей. Підкреслено, що професійний розвиток майбутніх педагогів в умовах закладу вищої освіти здійснюється засобами цілеспрямованої, систематичної, педагогічно організованої підготовки в процесі діяльності та спілкування. Освітнє середовище забезпечує створення умов для професійного зростання студентів, надання допомоги їм у набутті впевненості в правильності професійного визначення, удосконалення механізмів сприяння та підтримки, розвитку індивідуальності, стимулювання ціннісно-морального, когнітивного. комунікативного, науково-методичного виду діяльності.

Ключові слова: творча особистість, освітнє середовище, підготовка вчителя, професійний розвиток, моделювання, прогнозування, творче мислення, інноваційне мислення, ціннісні орієнтири.

Вступ. Сучасна освіта – провідний фактор перетворення суспільства та людини на творчих засадах. Сучасне суспільство є дуже складним організмом. Його подальший розвиток та благополуччя залежить від безлічі факторів. Стимуляторами суспільного прогресу є активізація господарсько-економічного життя, науково-технічний прогрес, екологічна безпека, соціально-гуманітарна політика та ін. Кризовий стан, який характерний не лише для України, потребує консолідованих зусиль, ресурсів, підходів для подолання складних ситуацій та обставин, без виходу з яких людське буття стає проблематичним. У суспільних процесах провідну роль відіграє людський капітал, його інтелектуальний та морально-духовний потенціал, у збагаченні та розвитку якого особливе місце займає освіта. Сьогодні потрібний професійно мобільний фахівець, особливо у сфері освіти. Мобільний спеціаліст – це спеціаліст, здатний оцінювати майбутнє як спектр можливостей та стратегій їх реалізації, вільно виробляти вибір власних рішень та творчо діяти.

Саме освіта під дією процесів глобалізації, інтеграції має можливість успішно синтезувати загальнолюдські та національні цінності, суспільні та особисті устремління й інтереси людини, забезпечуючи атмосферу єднання думки, духу, творчості та творення. Якісна освіта, здатна задовольняти потреби нашого суспільства та людини, неспроможна існувати без творчих, креативно мислячих і нестандартно діючих педагогічних кадрів. Проблема полягає в тому, щоб забезпечити оптимальні матеріальні та організаційно-педагогічні умови для підготовки сучасного творчого педагога, здатного якісно виконувати замовлення суспільства щодо збагачення людського потенціалу та підготовки особистості, готової до інноваційних перетворень суспільного життя на демократичних засадах.

Сфера освіти відіграє величезну роль у розвитку суспільної свідомості, забезпеченні політичної стабілізації, консолідації та прогресу у всіх видах практичної діяльності, дає можливості досягнення істини, свободи подальшого розвитку, загального блага та внутрішнього благополуччя [1, с.25]. Освітній та науковий потенціал визначає особу та статус будь-якого суспільства та держави. Вирішення цієї складної проблеми (як невідкладна вимога суспільства до сучасної освіти) пов'язане з пошуком дієвих шляхів зміни педагогічної дійсності в різних типах освітніх закладів, і в першу чергу, у вищій педагогічній школі.

Підготовка мобільного педагога, здатного швидко реагувати на виклики часу та суспільства, потребує модернізації, забезпечення її варіативності, творчої діяльності та «запасу можливостей для педагогічних інновацій і нововведень». Важливою складовою цього процесу є моделювання проблемно-інноваційного середовища навчального закладу як чинника оптимізації підготовки творчого вчителя [5, с.18]. Освітня сфера – засіб прогресивного розвитку нашого суспільства та становлення особистості. Професійний розвиток особистості майбутніх педагогів здійснюється засобами

цілеспрямованої, систематичної, педагогічно організованої підготовки в процесі діяльності та спілкування в освітній сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Будь-яка освітня система має три основи: науково-інформаційну, соціально-культурну та організаційну. На нашу думку, варто виокремити проблемно-інноваційну сферу освіти, що відображає характер освітнього процесу, проблемного підходу в постановці та реалізації освітніх завдань на сучасному етапі розвитку педагогічної науки.

У практиці ці підстави не завжди гармонізують. Найчастіше увага теоретиків і практиків акцентується на одній зі сторін. Створення розвивального освітнього середовища є пріоритетним напрямом усієї діяльності будь-якого типу навчального закладу. На значимості цієї проблеми наголошували О.Антонова, О.Дубасенюк, Г.Товканець та інші, підкреслюючи, що в освітній установі, яка виконує роль транслятора культурних цінностей і виховання людини культури, має бути відповідне культурне середовище, в якому живуть не тільки національні цінності, а й цінності, що належать усьому людству» [1; 3; 6].

Дослідники (Л.Ващенко, О.Дубасенюк, О.Мушка та інші) переконані в тому, що процес становлення особистісного образу повинен здійснюватися в умовах, які підтримують процеси розвитку індивідуальності, духовності та моральності. Ми не можемо заперечувати істину, що особистість реалізує себе в середовищі, завдяки культурним практикам, які відтворюють зразки культурного життя, організовують проектний досвід, надаючи можливість кожному діяти на особистісному рівні, активно і відповідально. У педагогічно регульованій та керованій освітній сфері в особистості різко зростає потреба не тільки в оволодінні знаннями, вміннями та навичками, а й у необхідності самостійного набуття та перетворення їх у цінності, зростає прагнення до осмисленого та нестандартного застосування знань у практичних ситуаціях.

Питання проектування розвивального освітнього середовища привертає увагу багатьох вчених практиків-педагогів (С.Гончаренко, І.Євтушенко, Ю.Завалевський, С.Кириленко, О.Кіян, К.Таранік-Ткачук та інших).

Освітнє середовище як один із факторів, що забезпечують саморозвиток особистості, розглядають О.Антонова [1], Г.Товканець [6] та інші. Як засвідчує Л. Ващенко, освітнє середовище – це система умов, створюваних з метою досягнення конкретного рівня навчальної компетенції, що включає передумови для особистісного розвитку студента, що обумовлена соціальним і просторово-предметним оточенням, які використовуються в навчально-виховному процесі, засобами, а також прийомами та технологіями навчання [2, с.38].

Мета статті: обґрунтувати особливості освітнього середовища як чинника оптимізації підготовки творчого вчителя в умовах закладу вищої освіти. Для з'ясування поставленої мети використано різні **методи наукового пошуку:** вивчення наукових досліджень з проблем змісту і розвитку освітнього середовища – для з'ясування теоретичних відомостей щодо особливостей розвитку освітнього середовища; аналіз і синтез – для виявлення особливостей впливу освітнього середовища закладу освіти на розвиток креативності особистості; прогностичний – для визначення перспектив моделювання і проектування освітніх процесів; узагальнення – для формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Становлення студента як суб'єкта освітньої сфери відбувається шляхом включення його в педагогічний процес, що має творчу спрямованість і забезпечує умови для набуття ним досвіду наукової та творчої діяльності, а саме:

– реагування на запит суспільства на креативних особистостей та позитивної професійної мотивації, актуалізації почуття належності до освітньої діяльності як важливого чинника їхнього професійного зростання та адаптації до творчої професійно-педагогічної діяльності;

– професійно-творчий розвиток студентів, тобто оволодіння ними досвідом наукової та творчої роботи, формування мотиваційно-потребнісної сфери їх особистості з установкою на науковий пошук та педагогічні інновації, розвиток здатності створювати атмосферу творчості, пошуку авторських рішень та створення проектів;

– творча адаптація до педагогічної діяльності, усвідомлення її наукових і креативних засад, освоєння способів перетворення педагогічної реальності;

– індивідуалізація, тобто підтримка самобутності особистості, розвиток творчого потенціалу та накопичення досвіду творчої діяльності, що дозволяє студентам реалізувати ідеї та вирішення педагогічних проблем у практиці педагогічної роботи [5].

Реалізація цих напрямів пов'язана з моделюванням і впровадженням цілеспрямованої, систематичної підготовки в інноваційній сфері діяльності. Зміст її покликаний розкривати сутність, виховний потенціал, функції освітнього середовища як чинника формування професійного образу майбутнього педагога та достатнього рівня його готовності до створення атмосфери наукового пошуку та педагогічної творчості у майбутній професійній діяльності.

Поняття «освітнє середовище» є сукупністю умов, що забезпечують результативність освітнього процесу та становлення освіченості особистості. У цьому плані має місце взаємодія, взаємовплив суб'єкта та освітнього середовища. Освітнє середовище вписується в механізми розвитку особистості, а з іншого боку, забезпечує результативність освітнього процесу у її професійному становленні [1]. Середовище покликане створити умови для професійного зростання студентів, допомогти їм набути впевненості в правильності професійного вибору, адаптувати їх до реальної педагогічної діяльності та умов, в яких вона здійснюється, створити механізми сприяння та підтримки, підтримувати індивідуальність, стимулювати ціннісно-моральний, когнітивний, комунікативний, науково-методичний види діяльності. Середовище, що живить ціннісно-смисловий розвиток особистості, створює передумови для професійного зростання – здатності майбутнього вчителя розуміти, формулювати і вирішувати професійні проблеми та завдання професійного саморозвитку, виявляти більш високий рівень активності, самостійності, особистісної самореалізації, досягати сталого професійного успіху [2; 3].

Середовище закладу вищої освіти забезпечує студенту можливість входження до образу свого професійного «Я», сходження до індивідуальності та розвитку рефлексії, накопичення суб'єктного досвіду, отримання професійно-особистісного сенсу. Завдання ЗВО полягає в тому, щоб забезпечити якісний освітній

процес, здатний запускати механізми особистісного розвитку та керувати педагогічним освітнім середовищем.

Неможливо забезпечити якість освітнього процесу без створення «такого культурно-інформаційного середовища освіти, технологічна оснащеність та архітектура якого відповідає сучасним досягненням науки та практики у сфері освіти» [4], яке здатне забезпечити рух студента до високого рівня компетентності, професійної зрілості та науково-методичної творчості.

Професійне становлення вчителя – складний, динамічний процес формування якісних новоутворень у структурі особистості, який відбувається в результаті взаємодії педагогічного впливу та реакції у відповідь його учасників, їх діяльності та різноманітних впливів навколишнього середовища. Джерелом і результатом ефективного професійного розвитку особистості виступає освоєння нових видів діяльності, нових освітніх сфер і нових відносин, зокрема і проблемно-інноваційної сфери педагогічної діяльності.

Звертаємо увагу на модель компетентності Дж.Равена, що базується на ціннісних характеристиках цілей освіти та включає здатність контролювати свою діяльність, готовність та здатність навчатися самостійно, пошук та використання зворотного зв'язку щодо персональної діяльності, здатність до прогнозування, самостійність, оригінальність та критичність мислення, готовність вирішувати складні питання, готовність працювати над спірними питаннями та покладатися на суб'єктивні оцінки, йти на помірний ризик, готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети, інтерес до дослідження навколишнього середовища для виявлення його можливостей та ресурсів [7].

Сьогодні творче мислення визнане атрибутивною якістю сучасної особистості, тому навчання має підготувати людину до використання методів прогнозування, моделювання, проектування [1; 4]. Звідси важливим є розвиток уяви, акцентування уваги на проблемах, які очікують людину в майбутньому, на альтернативних способах їх вирішення, на готовності до змін, до визнання різних точок зору без побоювання втратити власну точку зору. Творчість також потрібна для вирішення проблемних ситуацій, які у великій кількості виникають у процесі професійної педагогічної діяльності. Здебільшого педагоги роблять висновок про велику роль творчих здібностей у процесі вирішення конфліктних ситуацій. Творчі здібності допомагають вирішувати завдання міжособистісної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу, але найбільше під час вирішення конфліктів «вчитель – учень», «учень – учень». Загальний рівень креативних здібностей педагогів є сукупністю показників продуктивності діяльності та показників, що відображають мотиваційну основу креативної поведінки. Рівень креативних здібностей, що виявляються у зовнішній активності, характеризується такими показниками, як відкритість новому, надання переваги вирішення складних ситуацій з можливістю переборювати труднощі, впевнений стиль поведінки у професійній діяльності, самодостатність педагогів.

Будь-який інноваційний процес є стадійним і включає послідовні етапи, зокрема створення нового, його засвоєння (освоєння) і застосування (реалізації) нововведення. Зазначені стадії можуть вимагати різних особистісних ресурсів та різного типу знань, умінь, навичок та здібностей, що передбачає творчих рішень та до чого повинна здійснюватися підготовка у закладі вищої освіти.

Висновки. На основі теоретичного аналізу нами було виявлено такі характеристики креативної компетентності педагога з урахуванням сучасного стану системи освіти та процесу переходу до нових освітніх стандартів і вимог, які сприяють творчому розвитку особистості в умовах закладу вищої освіти: відкритість до інновацій та нових технологій у професійній сфері; здатність та готовність ділитися творчим професійним досвідом та переймати досвід колег; прагнення до саморозвитку та творчої реалізації у професії; увага до творчих здібностей учнів та вихованців; гнучкість та здатність до творчого реагування у процесі взаємодії зі суб'єктами освітнього процесу. Перспективами подальших досліджень можуть бути проблеми інноваційних підходів до розвитку загальнокультурних і професійно спрямованих компетентностей майбутніх педагогів в умовах університетської освіти.

Список використаної літератури

1. Антонова О.Є. Освітнє середовище вищого навчального закладу як впливовий чинник розвитку обдарованості студентів. Нові технології навчання: Зб. наук. праць. Навчально-виховне середовище та моральність у XXI столітті. 2010. Спец.випуск № 62. С.24–28.

2. Ващенко Л. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти. Післядипломна освіта. 2012. Вип.1. С.37–40.

3. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / За ред. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2009. С.14-47.

4. Мушка О.В. Системність як принцип проєктування інноваційного освітнього середовища закладів освіти. Теорія і практика моделювання інноваційного розвитку профільного закладу загальної середньої освіти технічної спрямованості для академічно здібних учнів: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ: Педагогічна думка, 2020. С.35–39.

5. Організатору інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі: методичний порадник / Автори-упорядники: І.Н.Євтушенко, Ю.І.Завалевський, С.В.Кириленко, О.І.Кіян, К.В.Таранік-Ткачук. Чернівці: Букрек, 2014. 420 с.

6. Товканець Г.В., Комарницька А. Освітнє середовище навчального закладу та його роль у формуванні особистості. Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (м.Мукачево, 17-18 травня 2018 р.). Мукачево: Вид-во МДУ, 2018. С.203–204.

7. Raven J. Competence in modern society: its identification, development and release. Unionville, New York: Royal Fireworks Press, 1984/1997. 251 p.

References

1. Antonova, O.Ie. (2010). Osvitnie seredovyshche vyshchoho navchalnoho zakladu yak vplyvovyi chynnyk rozvytku obdarovanosti studentiv [The educational environment of a higher educational institution as an influential factor in the development of students' giftedness]. *Novi tekhnolohii navchannia. Navchalno-vykhovne seredovyshche ta moralnist u XXI stolitti, 62,* 24–28. (in Ukrainian).

2. Vashchenko, L. (2012). Innovatsiine seredovyshche pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Innovative environment of postgraduate

pedagogical education]. *Pisliadyplomna osvita, 1,* 37–40. (in Ukrainian).
3. Dubaseniuk, O.A. (2009). Innovatsiini osvitni tekhnolohii ta metodyky v systemi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky [Innovative educational technologies and methods in the system of professional and pedagogical training]. In O.A.Dubaseniuk (Ed.), *Profesiina pedahohichna osvita: innovatsiini tekhnolohii ta metodyky* (pp.14–47). Vyd-vo ZhDU im. I.Franka. (in Ukrainian).
4. Mushka, O.V. (2020). Systemnist yak pryntsyp proiektuvannia innovatsiinoho osvitnoho seredovyshcha zakladiv osvity [Systematicity as a principle of designing an innovative educational environment of educational institutions]. Teoriia i praktyka modeliuvannia innovatsiinoho rozvytku profilnoho zakladu zahalnoi serednoi osvity tekhnichnoi spriamovanosti dlia akademichno zdibnykh uchniv – Proceedings of All-Ukrainian scientific conference (pp.35–39). Pedahohichna dumka. (in Ukrainian).
5. Yevtushenko, I.N., Zavalevskyi, Yu.I., Kyrylenko, S.V., Kiian, O.I., & Taranik-Tkachuk, K.V. (Eds.). (2014). *Orhanizatoru innovatsiinoi diialnosti ta doslidno-eksperymentalnoi roboty u zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi* [To the organizer of innovative activity and research and experimental work in a general educational institution]. Chernivtsi: Bukrek. (in Ukrainian).
6. Tovkanets, H., & Komarnytska, A. (2018). Osvitnie seredovyshche navchalnoho zakladu ta yoho rol u formuvanni osobystosti [The educational environment of the educational institution and its role in personality formation]. Suchasni tendentsii rozvytku nauky i osvity v umovakh pohlyblennia yevrointehratsiinykh protsesiv – Proceedings of II All-Ukrainian scientific conference (pp.203–204). Vyd-vo MDU. (in Ukrainian).
7. Raven, J. (1984/1997). Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. Royal Fireworks Press.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 21.03.2024 р.

Tovkanets Hanna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Korolovich Oksana
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Accounting, Taxation and Marketing
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN OPTIMIZING THE TRAINING OF A CREATIVE TEACHER IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. The article's purpose: to justify the peculiarities of the educational environment as a factor in optimizing the training of a creative teacher in the conditions of a higher education institution. Methods of scientific research: study of scientific research on the problems of the content and development of the educational environment – to find out theoretical information about the peculiarities of the development of the educational environment; analysis and synthesis – to identify the peculiarities of the influence of the educational environment of the educational institution on the development of individual creativity; prognostic – to determine the perspectives of modeling and designing educational processes; generalization – for formulating conclusions. The article substantiates the educational environment as a factor in optimizing the training of a creative teacher in the conditions of a higher education institution. The goals and tasks of education are defined: transfer of cultural experience; socialization of youth; and formation of general cultural and professional competencies. It is emphasized that the professional development of future teachers in the conditions of a higher education institution is carried out by means of purposeful, systematic, pedagogically organized training in the process of activity and communication. The educational environment ensures the creation of conditions for the professional growth of students, providing assistance to them in gaining confidence in the correctness of the professional definition, improving mechanisms of assistance and support, development of individuality, stimulation of value and moral, cognitive, communicative, scientific and methodical type of activity. It was revealed that the formation of a student as a subject of the educational sphere takes place by including him in the pedagogical process, which has a creative focus and provides conditions for him to acquire experience in scientific activity, including the formation of the motivational and need sphere of the individual with an attitude to scientific research and pedagogical innovations, development the ability to create an atmosphere of creativity, searching for original solutions and creation of projects; creative adaptation to pedagogical activity, awareness of its scientific and creative principles, mastery of ways to transform pedagogical reality, etc. Creative thinking is highlighted as an attributive quality of a modern personality, which is provided on the basis of forecasting, modeling, projecting, development of imagination, focusing attention on the problems that await an individual in the future, on alternative ways of solving them, on the direction of readiness for changes.

Key words: creative personality, educational environment, teacher, teacher training, professional development, modeling, forecasting, creative thinking, innovative thinking, value orientations.

УДК 37.091.33-027.22-053.2:796
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Товт Валерій Адальбертович
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
valerii.tovt@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0001-5421-9460

Сусла Вікторія Ярославівна
старший викладач
кафедра фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
viktoriia.susla@uzhnu.edu.ua
http://orcid.org/0009-0007-4115-6051

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЕДЬЮТЕЙНМЕНТУ І ГЕЙМІФІКАЦІЇ У СПОРТИВНОМУ ТРЕНУВАННІ НА ПОЧАТКОВИХ ЕТАПАХ ПІДГОТОВКИ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ

Анотація. Сучасний розвиток спорту характеризується інтенсивним впровадженням нових засобів, методів і форм організації тренувального процесу. Застосування інноваційних технологій в спортивній підготовці дає можливість значно підвищити її ефективність. Це має особливе значення на початкових етапах занять спортом, коли успішний початок спортивної підготовки створює хорошу перспективу для розвитку фізичного, технічного, тактичного і мотиваційного потенціалів спортсмена. Метою дослідження є обґрунтування класифікації ігрових технологій едьютейнменту і гейміфікації та доцільності їх використання у спортивному тренуванні на початкових етапах підготовки юних спортсменів. В досліджені використані методи аналізу та узагальнення наукової інформації, експертної оцінки, педагогічного спостереження, кластерного аналізу, порівняльного експерименту; анонімного анкетування. Дослідженнями встановлено достовірне покращення показників загальної фізичної підготовленості після використання ігрових технологій едьютейнменту і гейміфікації у спортивному тренуванні на початкових етапах підготовки юних спортсменів. Виявлено значну зацікавленість спортсменів новими ігровими технологіями.

Ключові слова: спортивна підготовка, ігрові технології, едьютейнмент, гейміфікація.

Вступ. Сучасний розвиток спорту характеризується інтенсивним впровадженням нових засобів, методів і форм організації тренувального процесу. Застосування інноваційних технологій в спортивній підготовці дає можливість значно підвищити її ефективність. Відомо, що успішність спільної роботи тренера і спортсмена в повній мірі залежить від уміння знаходити, ефективно використовувати та впроваджувати в практику інноваційні методи тренування, що дозволяє в більш короткі терміни досягти кращих результатів. Особливо це має значення на початкових етапах занять спортом, коли успішний старт у спортивній підготовці створює хорошу перспективу для розвитку фізичного, технічного, тактичного і мотиваційного потенціалів спортсмена. Саме це робить наші дослідження актуальними і, в свою чергу, стимулює науковців здійснювати активний пошук нових унікальних технологій тренувального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнюючи науково-методичну літературу, необхідно визначити сутність проблеми, яка полягає в тому, що не зважаючи на значну кількість теоретичного матеріалу про педагогічну майстерність тренера з виду спорту та використання нових підходів до побудови тренувального процесу, в спеціальній літературі не знайдено достатньо обґрунтованих рекомендацій щодо впровадження едьютейнменту і гейміфікації, як однієї з поширених технологій на початкових етапах підготовки юних спортсменів [1].

Багатогранність впливу гри на розвиток основних фізичних якостей і формування базових рухових навичок на ранніх стадіях спортивної підготовки перетворює її в ефективний засіб спортивного тренування. Окрім того, гра здатна створити умови для позитивного налаштування спортсменів на монотонну і нудну роботу з повторення, закріплення чи засвоєння бази рухів, що робить захоплюючими й цікавими виснажливі заняття фізичними вправами. [3].

У зв'язку з тим, що ігрова діяльність стимулює інтерес до тренувальних занять, ігрові технології едьютейнменту і гейміфікації, стали частіше використовуватися в спорті. Доцільність упровадження цих технологій в тренувальні заняття спортсменів пояснюється тим, що вони роблять процес спортивного вдосконалення більш доступним і якісним. Ось чому ця проблема турбує багатьох вітчизняних та світових вчених [4]. Однак наразі немає єдиного тлумачення сутності механізмів дії едьютейнменту і гейміфікації. Для одних – це баланс між педагогічними методами і сучасними технологіями рухової активності; для інших – це розважальні заходи, підпорядковані руховій діяльності відповідно до обраного сюжету (задуму, плану гри), в якому передбачається досягнення певної мети багатьма дозволеними способами в умовах постійної та значною мірою випадкової зміни ігрової ситуації [1; 2].

Зазначається, що використання рухливих ігор в системі фізичного виховання підростаючого покоління разом з іншими засобами сприяє комплексному вихованню особистості, а саме: фізичному, інтелектуальному, психологічному та трудовому вихованню. Здебільшого, у поєднанні з іншими засобами спортивної підготовки, рухливі ігри забезпечують гармонійний і всебічний розвиток особистості [5, с.171]. Науковці стверджують, що рухливі ігри складають органічну

частину загального процесу фізичного виховання дітей та молоді. Доведено, що використання рухливих ігор позитивно впливає на фізичне здоров'я і психічну сферу людини. Однак є застереження від неконтрольованого використання рухливих ігор. Так під час ігор в процесі конкурентної боротьби можуть проявлятися негативні реакції: агресивність, жорстокість, використання недозволених прийомів боротьби, підступність, тощо. Це є однією із педагогічних проблем спортивної підготовки, яку можна і потрібно вирішувати.

Мета статті – обґрунтування класифікації та доцільності використання ігрових технологій едьютейменту і гейміфікації у спортивному тренуванні на початкових етапах підготовки юних спортсменів.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукової інформації щодо використання ігрових технологій едьютейменту і гейміфікації у спортивній підготовці; педагогічне спостереження за змістом і методикою проведення спортивних тренувань; експертна оцінка ефективності використання нових ігрових технологій у спортивному тренуванні; кластерний аналіз ігрових технологій в спортивній підготовці; порівняльний експеримент; анонімного анкетування для визначення рівня зацікавленості щодо використання інноваційних ігрових технологій у спортивному тренуванні.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення усереднених показників часових параметрів використання ігрових технологій в заняттях спортом у гімнастів, боксерів і футболістів проведено хронометрування спортивних тренувань, а саме: тривалості ігор по відношенню до інших видів підготовки спортсменів-початківців (рис.1).

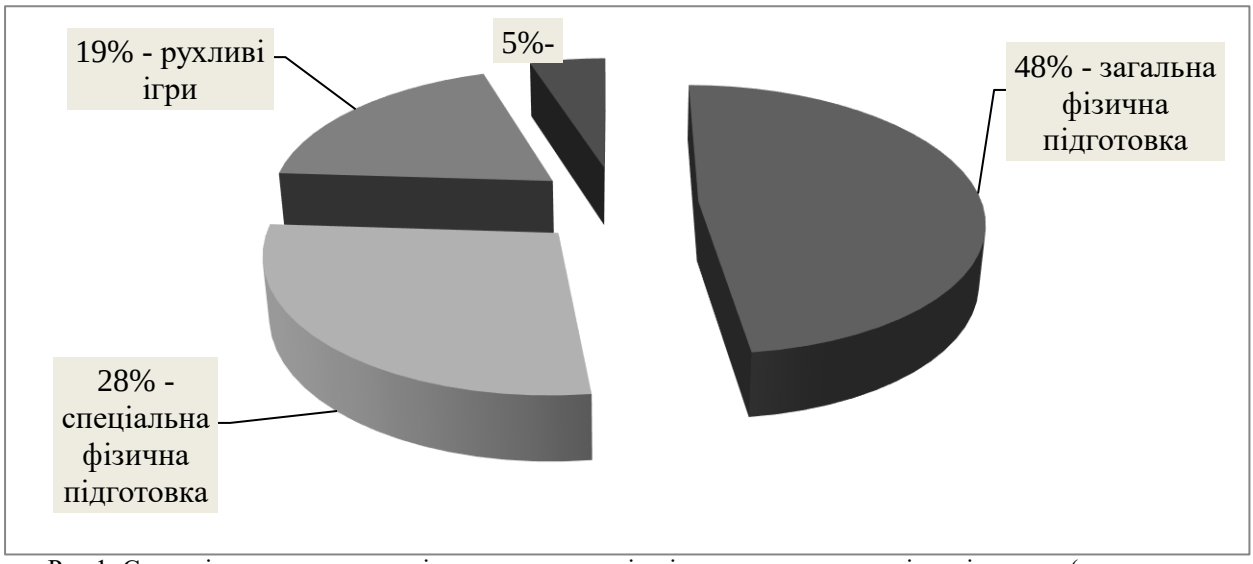


Рис.1. Середні показники тривалість основних видів підготовки спортсменів у відсотках (пояснення в тексті).

Аналіз результатів цього дослідження виявив, що 19 відсотків часу в тренувальному занятті, що припадає на рухливі ігри, не дозволяють використати увесь потенціал цієї технології. Так, практично всі опитані експерти погодилися з тим, що застосування ігрових технологій значно інтенсифікує процес підготовки спортсменів саме на її початкових етапах. Ця технологія створює попередні базові передумови для формування бажаної спортивної майстерності. Вона сприяє швидшому фізичному розвитку, мотивує спортсменів до покращення їх спортивної форми. Разом з тим зазначалося, що у тренерів наразі не має достатніх знань і досвіду з використання ігрових технологій едьютейменту і гейміфікації зокрема в спортивній діяльності.

У зв'язку з тим, що ігрових вправ, які використовуються в спорті, надзвичайно велика кількість, зроблено спробу створити зручну для стейкхолдерів класифікацію ігрових технологій едьютейнменту і гейміфікації. З цією метою проведено опитування тренерів, які визначали провідні завдання ігор, що гіпотетично можуть бути використані для поділу (класифікації) ігрових технологій. Таким чином, на думку експертів, основними завданнями ігрових технологій едьютейменту є спортивна підготовка в розважальному форматі. Ці ігрові технології поєднують в собі розважальні прийоми, методи активного навчання та відпочинку, які доцільно поєднувати з методами віртуальної і доповненої реальності. Для реалізації наведених завдань тренерами запропоновано низку нових технологій: рольові ігри «сам за себе»; ігри з м'ячем з вбудованими датчиками стеження; ігри з використанням VireFit-програми, створеної для активного дозвілля та відпрацювання навичок у різних видах спорту, тощо.

Було вказано, основним призначенням ігрових технологій гейміфікації є вплив ігрової діяльності на різні елементи спортивної підготовки, який дозволяє розглядати гру як метод фізичного розвитку і вдосконалення рухових здібностей, виховання морально-психологічних якостей, тактико-технічної підготовки. Серед завдань з розвитку фізичних здібностей, важливих в підготовці спортсменів, були визнані: координація рухів, активна і пасивна гнучкість, силові здібності. Основними завданнями у вихованні морально-вольових і психологічних якостей тренерами відзначено: виховання емоційної стійкості, рішучості, наполегливості, концентрації уваги, моторної пам'яті, сенсомоторики, взаємовиручки і поваги до суперників. З метою формування тактико-технічної підготовленості обрано такі завдання: досягнення результату довільним способом; досягнення результату за заздалегідь продуманою тактикою дій; командна робота з акцентом на групову злагодженість дій.

Для реалізації наведених вище завдань проведено кластерний аналіз ігрових технологій, задачею якого

було поділити всі відомі нам технології на структурні елементи (кластери) таким чином, щоби кожен кластер об'єднував ігри за схожістю завдань, на вирішення яких ці ігри і були направлені. За результатами кластерного аналізу запропоновано варіант класифікації ігрових технологій едьютейнменту і гейміфікації (рис.2).

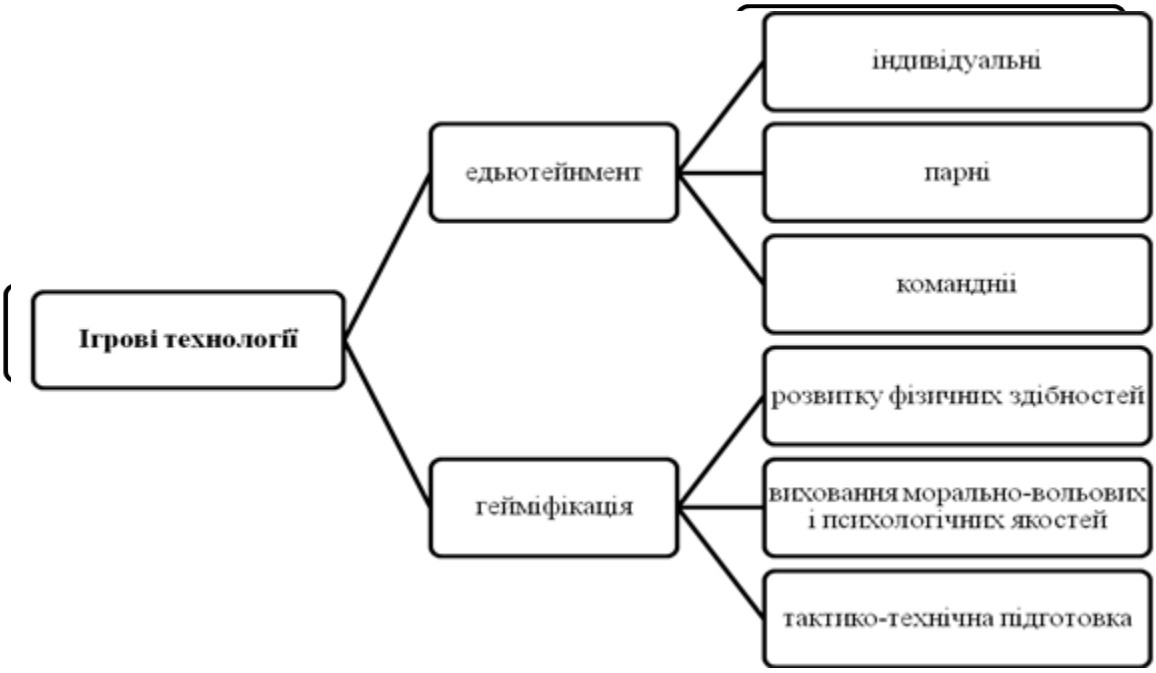


Рис.2. Варіант класифікації ігрових технологій едьютейнменту і гейміфікації.

Кожна з наведених технологій передбачала використання ігор, об'єднаних в окремі групи (кластери) за своєю направленістю. Так ігрові технології едьютейнменту були поділені на три групи ігор: індивідуальні, парні і командні. Направленістю таких ігор були як елементи спортивної діяльності в обраному виді спорту, так і популярні народні ігри та забави, адаптовані під завдання спортивного тренування. Ігрові технології гейміфікації включали ігри і естафети, об'єднані за своєю направленістю на розвиток фізичних здібностей, виховання морально-психологічних якостей і тактико-технічну підготовку. В іграх з розвитку фізичних здібностей акцентувалася увага на вдосконаленні координації рухів, активної і пасивної гнучкості, важливих видах силових здібностей. В іграх, направлених на виховання морально-вольових і психологічних якостей переважали вправи, що сприяли прояву виключно позитивних якостей: сміливості і рішучості, наполегливості і витримки, концентрації уваги і пам'яті, складної і простої моторної реакції, взаємовиручки і поваги до суперників. В іграх з формування навичок тактико-технічної підготовленості зроблено акцент на змагальні вправи з обраних видів спорту та їх проведення в реальних умовах конкурентної боротьби. Також було підібрано доступні технології віртуальної і доповненої реальності з різними варіантами тактичних задач.

Експериментальна система ігрових технологій едьютейнменту і гейміфікації була впроваджена в підготовку юних спортсменів. До досліджень залучалися гімнасти, боксери, футболісти. З кожного виду спорту приймали участь по дві групи спортсменів: порівняльна (ПГ) і експериментальна (ЕГ). Перші групи тренувалися за традиційними програмами, другі – за експериментальними.

З метою перевірки гіпотези щодо ефективності використання ігрових технологій едьютейнменту і гейміфікації в спортивній підготовці юних спортсменів по завершенню експерименту проведено порівняльний аналіз показників їх загальної і спеціальної фізичної підготовленості. Достовірне покращення показників загальної фізичної підготовленості підтвердило ефективність експериментальної програми (див.табл.1).

Таблиця 1.

Показники загальної фізичної підготовленості в ПГ та ЕГ на початку і в кінці експерименту

Назва вправи	ПГ (n=42)		ЕГ (n=42)	
	На початку	В кінці експерименту	На початку	В кінці експерименту
Біг 100 м (сек)	14,6±0,8	14,2±0,5	14,7±0,6	13,8±0,3*
Човниковий біг 4х9 м (сек)	9,4±0,9	9,2±07	9,5±0,6	8,8±0,4*
Нахил тулуба в положенні сидячи (см)	7,9±0,5	8,3±0,4	7,8±0,5	9,6±0,3*

Примітка: * - P<0,05.

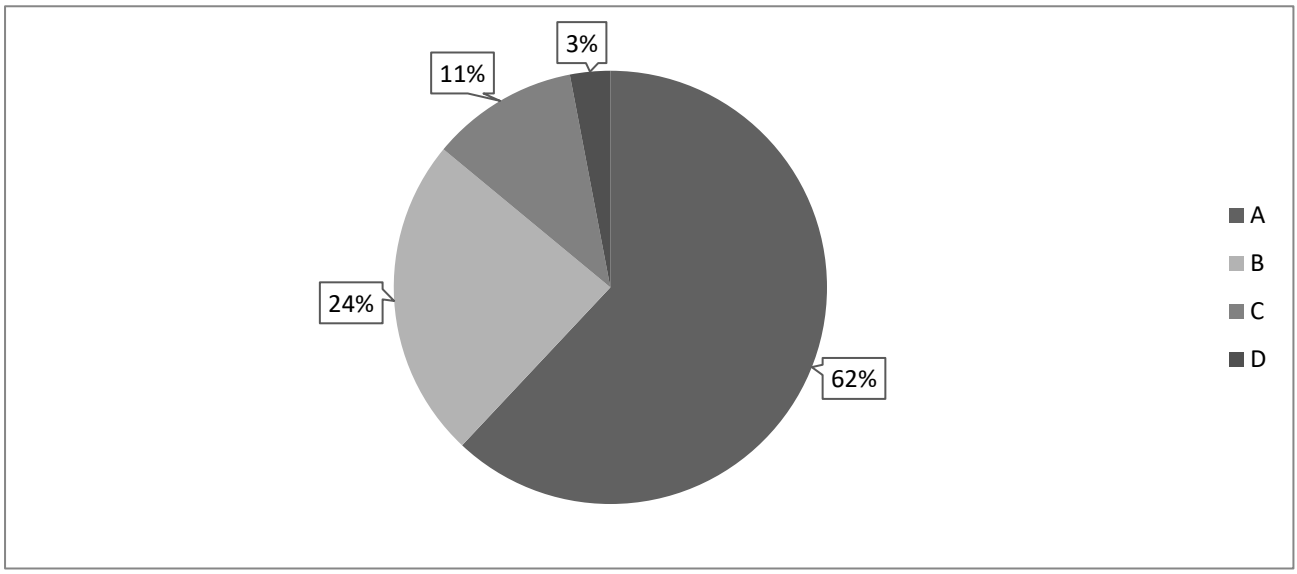


Рис.3. Результати анкетування спортсменів щодо їх зацікавленості ігровими технологіями розважального і розвиваючого характеру: A – 68%; B – 24%; C – 11%; D – 3%.

Також для визначення рівня зацікавленості спортсменів ЕГ щодо ігрових технологій розважального і розвиваючого характеру проведено анонімне анкетування. Результати цього анкетування представлені на рис.3.

Аналіз відповідей анонімного анкетування свідчать: 62% опитаних відповіли стверджувально на питання про те, чи застосування ігрових технологій під час спортивного тренування для них є дуже цікавими і корисними; 24% опитаних були згодні з тим, такі технології є достатньо цікавими і корисними; 11% – вважають, що ігрові технології є не достатньо цікавими але корисними, 3% не змогли однозначно відповісти на це питання.

Висновки. Встановлено достовірне покращення показників загальної фізичної підготовленості після використання ігрових технологій едьютейнменту і гейміфікації на початкових етапах підготовки юних спортсменів. Виявлено значну зацікавленість спортсменів новими ігровими технологіями. Вважається доцільним продовжити дослідження з обґрунтування ігрових технологій едьютейнменту і гейміфікації для вдосконалення системи підготовки спортсменів.

Список використаної літератури

1. Дьяконова О.О., Букатов В.М. З історії дидактики: едьютейнмент у освіті дорослих та інтерактивні технології навчання у сучасній школі. European Social Science Journal. 2014. № 11-1 (50). С.279–288.
2. Качан О.А., Кудрявець Д.С., Вольвак М.О. Методичний путівник Нової української школи: фізична культура: збірник методичних матеріалів / за заг. ред. Качана О.А. Краматорськ: Відділ інформаційно-видавничої діяльності, 2021. С.18–29.
3. Кривда І. Рухливі ігри з інтелектуальними навантаженнями. Початкова школа. 2000. №8. С.57–58.
4. Питомець О.П. Рухливі ігри: навч.-метод. посібник. Київ: Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова, 2007. 110 с.
5. Теорія і методика фізичного виховання в системі підготовки бакалаврів за спеціальністю Середня освіта (Фізична культура): навч. посіб./ укладач В.А.Товт, І.І. Маріонда. Ужгород: ТОВ «Бест-прінт», 2022. С.100–102.

References

1. Diakonova, O.O., & Bukatov, V.M. (2014). Z istorii dydaktyky: ediuteinment u osviti doroslykh ta interaktyvni tekhnolohii navchannia u suchasnii shkoli [From the history of didactics: edutainment in adult education and interactive learning technologies in modern schools]. *European Social Science Journal, 11-1* (50), 270–288. (in Ukrainian).
2. Kachan, O.A., Kudriavets, D.S., & Volvak, M.O. *Metodychnyi putivnyk Novoi ukrainskoi shkoly: fizychna kultura: zbirnyk metodychnykh materialiv* [Methodical guide of the New Ukrainian school: physical culture: a collection of methodical materials]. Information and publishing department. (in Ukrainian).
3. Kryvda, I. (2002). Rukhlyvi ihry z intelektualnymy navantazhenniamy [Movement games with intellectual activities]. *Elementary School, 8*, 57–58. (in Ukrainian).
4. Pytomets, O.P. (2007). *Rukhlyvi ihry* [Movement games]. National Pedagogical University named after M.P.Drahomanov. (in Ukrainian).
5. Tovt, V.A., & Marionda, I.I. (Eds.). (2022). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia v systemi pidhotovky bakalavriv za spetsialnistiu Serednia osvita (Fizychna kultura)* [Theory and methodology of physical education in the system of training bachelors in the specialty Secondary education (physical culture)]. Best-print. (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції 18.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 22.03.2024 р.

Tovt Valeriy
Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Physical Training
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Susla Viktoriya
Senior Lecturer
Department of Physical Training
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

GAME TECHNOLOGIES OF EDUTAINMENT AND GAMIFICATION IN SPORTS TRAINING AT THE INITIAL STAGES OF TRAINING YOUNG ATHLETES

Abstract. The modern development of sports is characterized by the intensive introduction of new methods and forms of organization of the training process. The use of innovative technologies in sports training makes it possible to significantly increase its effectiveness. It is known that the success of partner work between a coach and an athlete fully depends on the ability to find, effectively use, and implement innovative training methods, allowing to achieve better results in a much shorter time. This is important at the initial stages of sports training, when a successful start creates a good perspective for the development of the athlete's physical, technical, tactical, and motivational potential. The purpose of the study is to justify the classification of game technologies of edutainment and gamification and the expediency of their use in sports training at the initial stages of training young athletes. The methods employed in the research are analysis and generalization of scientific information, expert assessment, pedagogical observation, cluster analysis, comparative experiment; anonymous survey. The results of the expert evaluation confirmed that the application of game technologies significantly intensifies the process of training athletes, especially at the initial stages. This technology creates the preliminary prerequisites for the formation of desired sportsmanship. It promotes faster physical development, and motivates athletes to improve their form. It was stated that the coaches do not have sufficient knowledge, or experience in the use of edutainment game technologies and gamification in sports activities. A survey of coaches was conducted, where they determined the leading tasks of games, that can hypothetically be used to divide (classify) game technologies in sports training. The cluster analysis of game technologies helped to create a classification of edutainment and gamification technologies that is convenient for stakeholders and to substantiate appropriate programs for their use. The researchers have established a reliable improvement in indicators of general physical fitness after the application of edutainment game technologies and gamification in sports training at the initial stages of training young athletes. A significant interest of athletes in innovative game technologies was revealed.

Key words: sports training, game technologies, edutainment, gamification.

УДК 378.147.32:54
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.??-??

Шафорост Юлія Анатоліївна
кандидат хімічних наук, доцент
завідувач кафедри хімії та наноматеріалознавства
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м.Черкаси, Україна
ZdorYulia@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-0002-2803

МЕТОД КРОССЕНСА ЯК ЕЛЕМЕНТ ЕДЬЮТЕЙНМЕНТА. ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ ХІМІЇ

Анотація. Мета статті полягає у розкритті особливостей використання інтерактивного засобу кроссенс як елемента едьютейнменту на уроках хімії та виокремлені переваги та труднощі їх використання. Методи наукового дослідження: аналіз літературних джерел та думок експертів щодо освітніх тенденцій; визначення сутності досліджуваних понять «кроссенс», «едьютейнмент»; узагальнення та систематизація наукових джерел для встановлення стану проблеми; порівняння різних підходів та визначення провідних концепцій дослідження. Стаття досліджує метод кроссенса як ключовий елемент едьютейнменту та його застосування на уроках хімії. Цей метод базується на використанні запитань, спрямованих на розвиток критичного мислення та глибшого засвоєння матеріалу. Автор висвітлює важливість впровадження методу кроссенса в навчальний процес хімії та демонструє його ефективність у залученні учнів до предмету та підвищенні їхнього успіху. Шляхом аналізу практичних прикладів і наукових досліджень автор показує, як використання методу кроссенса може зробити навчання хімії захоплюючим та результативним. Відзначається, що з розвитком ІКТ елементи едьютейнменту стали надзвичайно популярними та успішними серед різних вікових груп, що сприяє підвищенню інтересу до навчання та покращенню його результатів учасників навчального процесу. Представлені результати опитування учнів з метою визначення їх ставлення до кроссенсів. Було встановлено, що більшість опитаних ставляться позитивно до використання кроссенсів на уроках хімії.

Ключові слова: едьютейнмент, кроссенс, уроки хімії, мотивація, ігрові технології.

Вступ. Введення комп'ютерів та Інтернету в освітній процес відкрило двері для нових можливостей інтерактивного та цікавого навчання. Це не просто змінило традиційну парадигму освіти, але і розширило її, дозволяючи здобувачам освіти отримувати доступ до різноманітних ресурсів, які раніше були недоступні або обмежені. Використання комп'ютерів і Інтернету в навчанні не лише стимулює інтерес до предмету, а й сприяє залученню учнів, студентів до навчального процесу, створюючи для них стимул досліджувати та вчитися. Едьютейнмент, як нове освітнє явище, технологія чи навчання як розвага, що реалізується через комп'ютерні ігри, відео, інтерактивні вправи та інші форми навчання стає ефективним інструментом для підвищення мотивації до навчання, розвитку креативності та розумових навичок [1]. Такий підхід дозволяє перетворити навчання на захопливий процес, який стимулює саморозвиток і підготовку до викликів сучасного світу.

Використання нових медіа та розважальних елементів, які зближаються з ігровою концепцією, допомагає створити більш захопливе, ефективне та цікаве середовище для навчання, роблячи його більш динамічним та приємним для учнів. Крім того, ця нова парадигма освіти сприяє розвитку різних навичок, таких як критичне мислення, проблемне вирішення та співпраця, які є ключовими для успішного функціонування в сучасному світі.

На сьогодні спостерігається зростаюча тенденція серед дорослих, які виросли в середовищі розваг та технологій, включаючи комп'ютерні ігри. Це свідчить про те, що сучасна культура має значний вплив на формування підходів до навчання та сприйняття інформації.

Нові медіа поки що не отримали належного визнання в формальній освіті, хоча їхній великий потенціал у покращенні навчального процесу незаперечний. Наприклад, використання інтерактивних відео-уроків, мультимедійних презентацій та онлайн-ресурсів може значно збагатити досвід навчання, зробити його цікавішим та доступнішим для різних типів учнів.

Змішування навчання та розваг є ефективним підходом до освіти, особливо в епоху відкритого суспільства знань. Це дозволяє створювати стимулюючі та захопливі уроки, які максимально привертають увагу учнів та стимулюють їх до активного засвоєння матеріалу [2].

Сучасна освіта переживає період змін, і традиційні методи викладання вже не відповідають потребам сучасних учнів і вимогам розвиненого суспільства знань. Нові форми викладання стають необхідними для ефективної передачі нових знань та підтримки відносин між вчителями та студентами, а також для створення стимулюючого навчального середовища [3].

Едьютейнмент в освіті відіграє ключову роль у впровадженні цих нових форм викладання. Він поєднує навчальний матеріал з елементами розваги та розвитку, що дозволяє створювати захопливі та цікаві уроки, які викликають інтерес учнів і стимулюють їх активну участь у навчальному процесі. Крім того, едьютейнмент сприяє зміцненню взаємодії між вчителем та учнями, сприяючи більш відкритому та демократичному обміну ідеями та знаннями.

Загалом, едьютейнмент не лише розважає та зацікавлює учнів у навчальному процесі, але й сприяє їхньому більш глибокому розумінню матеріалу, розвитку критичного мислення та розширенню навчальних можливостей. Отже, необхідність застосування едьютейнменту у сучасній освіті надзвичайно *актуальна*, оскільки вона сприяє досягненню освітніх цілей та

готує учнів до життя у сучасному світі.

У сучасному освітньому середовищі важливо поєднувати ефективні методи навчання з інноваційними підходами до освіти [4]. Один із таких підходів, який набуває все більшої популярності, – це використання методу кроссенса як елементу едьютейнменту на уроках хімії. Хімія, як складна наука, часто сприймається студентами як складна та важка для засвоєння. Проте, за допомогою методу кроссенса, вчителі можуть зробити навчання цієї предметної області захопливішим та більш доступним для учнів.

Метод кроссенса, як елемент едьютейнменту, сприяє активізації навчального процесу шляхом використання інтерактивних вправ та завдань, які поєднують в собі навчальний матеріал з елементами розваги та викликають інтерес учнів. Використання цього методу дозволяє не лише закріплювати знання, а й стимулює аналітичне мислення, розвиває навички вирішення проблем та сприяє кращому засвоєнню складних концепцій.

У цій статті ми розглянемо важливість використання методу кроссенса як елементу едьютейнменту на уроках хімії, а також розглянемо практичні приклади його застосування та вплив на навчальний процес і розвиток учнів.

Аналіз наукових досліджень та публікацій свідчить про важливість використання методу кроссенса як елемента едьютейнменту на уроках хімії. Дослідження показують, що застосування методу кроссенса сприяє стимулюванню критичного мислення та глибокому засвоєнню навчального матеріалу учнями.

Історія розвитку концепції кроссенсу почалася в другій половині 20 століття. Цей підхід був запропонований у роботі американського психолога Дж.П.Гільфорда в 1967 році. У своїй роботі він описав концепцію «структурних асоціативних методів», серед яких був і метод «крос сенсу». За Гільфордом, кроссенс має викликати послідовність асоціацій, що допомагають у вирішенні завдань творчого характеру [5; 6].

Згідно з його концепцією, світ навколо нас просто переповнений можливостями для створення нових, унікальних продуктів та розв'язання проблем шляхом застосування нашого інтелекту. Використання наших інтелектуальних здібностей для розв'язання проблем можна порівняти з тренуванням мозку, яке допомагає виявити оригінальність у генерації ідей. Автор вважав креативність «універсальною» характеристикою особистості, пов'язаною з здатністю досягати результатів у творчій діяльності.

Праця з дітьми, згідно з Дж.Гільфордом, з метою розвитку креативності має бути розпочата в ранньому дитинстві і продовжуватись протягом всього періоду навчання, а також протягом життя. Почати потрібно з простих завдань, поступово ускладнюючи матеріали для використання різних комбінацій елементів кубоподібної моделі (SOI) [5], щоб стимулювати появу новаторських ідей та рішень у різних формах, адаптація інформації залежно від індивідуального розвитку особистості та її практичне застосування.

Вже неодноразово в різних методичних виданнях, на освітніх форумах і у блогах розглядались особливості кроссенсу та методологія його створення, наголошувалось на його здатності сприяти розвитку логічного і творчого мислення. Однак, незважаючи на популярність аналізованого методу виникла потреба проаналізувати досвід його використання в педагогічній практиці і ті проблеми, що виникли під час його розробки.

Дослідженням було виявлено лише декілька наукових статей та джерел [7; 8], які детально розглядають використання методу кроссенса в контексті едьютейнменту. Це може свідчити про те, що дана тема ще не отримала достатньої уваги в науковому середовищі та потребує подальшого дослідження та розвитку.

Мета статті полягає у розкритті особливостей використання інтерактивного засобу кроссенс як елемента едьютейнменту на уроках хімії та виокремлені переваги та труднощі їх використання.

У статті використані наступні наступні **методи наукового дослідження**: аналіз літературних джерел та думок експертів щодо освітніх тенденцій; визначення сутності досліджуваних понять «кроссенс», «едьютейнмент»; узагальнення та систематизація наукових джерел для встановлення стану проблеми; порівняння різних підходів та визначення провідних концепцій дослідження.

Виклад основного матеріалу. Edutainment – це об'єднання освітніх та розважальних елементів у єдиний формат. Шляхом поєднання освітніх завдань з елементами розваг, едьютейнмент стимулює інтерес до навчання та сприяє кращому засвоєнню матеріалу [9; 10; 11]. Крім того, він дозволяє використовувати сучасні технології, такі як відеоігри, мультимедіа та інтерактивні програми, для створення навчальних матеріалів, що приваблюють увагу студентів. Такий підхід допомагає зробити процес навчання більш цікавим, ефективним та доступним для сучасного покоління. Існують кілька напрямків дослідження, але більшість можна класифікувати на два основні:

1. Використання елементів розваг для цілей освіти: в цьому випадку розважальні елементи використовуються для передачі освітнього матеріалу або стимулювання навчального процесу.
2. Інтеграція освітніх елементів у розважальні форми: тут основним завданням є вбудовування освітніх елементів у розважальні форми, зокрема у відеоігри, телевізійні програми та інші медійні розваги.

Однією з форм едьютейнменту є застосування методу «кросенс». Цей метод сприяє розвитку творчості, співпраці, міжособистісних навичок та критичного мислення учнів. Термін «кросенс» походить від «перетину значень» і аналогічний до «кросворду» («перетин слів» англійською). Концепція кросенсу, як ідея асоціативного ланцюжка, є досить простою, але глибокою. Вона передбачає складання ланцюжка з дев'яти картинок, кожна з яких має певний зв'язок з попередньою та наступною. Ця унікальна ідея належить письменникові, педагогу і математику Сергію Федину і доктору технічних наук, художнику і філософу Володимиру Бусленко.

Кроссенс, вперше опублікований в 2002 році в журналі «Наука і життя», представляє з себе асоціативний ланцюжок, замкнуту в стандартне поле з дев'яти квадратів, в які встановлюються зображення. Читати кроссенс потрібно зверху вниз і зліва направо, далі рухатися тільки вперед і закінчувати на центральному квадраті, таким чином, виходить ланцюжок загорнута «равликом» [12].

Crossence – це набір зображень, які асоціюються між собою та розташовані у 3х3 таблиці. При цьому кожне зображення має зв'язок з попереднім і

наступним за смислом, а центральне об'єднує всі інші. У навчальному процесі Crossence може використовуватися для представлення теми уроку або поняття в хімії, але важливо, щоб зображення були простими, зрозумілими і логічно пов'язаними. Прикладом може бути кроссенс на тему: «Розчини» (рис.1). У першій клітці зображено хімічну реакцію, у другій – розчинник і розчинена речовина, у третій – розчинені речовини – розчини – розчинність, в четвертій показано таблицю розчинності, в наступній – процес розчинення за нагріванням, далі – формула для визначення масової частки розчиненої речовини, потім – фільтрування та розчини в побуті. Центральна клітина з питанням – це «Розчини».



Рис.1. Кроссенс на тему: «Розчини» (9 клас)

Підготовка кроссенсу на будь яку тему в процесі вивчення певного предмету в школі (або в університеті) є досить простим завданням. Це можна зробити за таким алгоритмом:

1. Вибрати тему. Якщо тема широка, можна виділити конкретну ідею.
2. Знайти малюнки (зображення, фотографії), які прямо відносяться до теми чи ідеї. Ці малюнки стануть основними елементами кроссенсу. Важливо зауважити, що малюнки можна створити самостійно або запросити учнів зробити це.
3. Встановити логічні зв'язки між малюнками, визначити їх послідовність у таблиці кроссенсу, позначивши центральний квадрат питальним знаком.

Кроссенс також можна використовувати як один із способів подання навчальної інформації на лабораторних заняттях з хімії (рис.2). Він може містити зображення, що ілюструють етапи виконання конкретного хімічного експерименту. Якщо це перше знайомство з методикою «кроссенс», тоді викладач повинен ознайомити учнів з принципами складання кроссенсу та методикою роботи з ним.



Рис.2. Кроссенс на тему: «Добування кисню з гідроген пероксиду, збирання, доведення його наявності» (7 клас)

Викладач на конкретному прикладі пояснює учням порядок розшифрування графічної інформації у ньому. Розгляд інформації можна починати як з першого, так і з будь якого зображення.

Потім слід виявити послідовність дій у здійсненні досвіду, встановивши зв'язок між графічними зображеннями. Під час наступних занять студенти, які вже мають досвід з цією методикою, самостійно приступають до створення кроссенсів, які рекомендує викладач. Студенти виконують такі завдання:

− уважно вивчіть кроссенс;
− визначте назву експерименту;
− встановіть послідовність його проведення на основі зображень;
− дайте пояснення щодо методики виконання хімічного експерименту;
− складіть рівняння відповідних хімічних реакцій.

У кроссенсі, зображеному на рисунку 2, показано експеримент «Добування кисню з гідроген пероксиду, збирання, доведення його наявності», а саме послідовність проведення досліду. Починаємо зі складання пристрою для отримання кисню: герметично закриваємо пробірку з пробкою, у яку вставлено газовідвідну трубку, перевіряємо її герметичність. Потім закріплюємо цей пристрій у лабораторному штативі, у другій і третій комірках розміщуємо розчин гідроген пероксиду та манган (IV) оксид відповідно. Пробірку знову закриваємо пробкою з газовідвідною трубкою, а кінець трубки опускаємо у склянку. Після цього демонструємо наявність кисню, запалюючи його тліючою скіпкою, що різко спалахує. Висновок: зібраний газ – кисень, який є важчим за повітря та підтримує горіння.

Урізноманітнити кроссенси можна комбінуючи графічні зображення та текстові повідомлення щодо послідовності виконання експериментів та техніки безпеки їх проведення, тобто алгоритмів їх здійснення. Нижче подано кроссенс до експерименту: «Добування амоніаку» (рис.3).



Рис.3. Кроссенс до експерименту «Добування амоніаку» (11 клас)

В центрі таблиці розташований малюнок, що демонструє установку для добування амоніаку. Це є ключовим елементом для розуміння всіх інших комірок. Порядок проведення експерименту поділяється на окремі кроки, кожен з яких представлений у власній комірці. Деякі речення містять пропуски, які характеризують деталі установки та пояснення для окремих дій. Учень повинен скористатися окремими фрагментами експерименту, щоб відновити послідовність подій і доповнити відсутні дані. У кінцевому результаті має бути наступна відповідь.

1. Зібрати прилад, як показано в першій комірці.
2. Підготувати фарфорову ступку для перетирання суміші амоній хлориду і гашеного вапна (кальцій гідроксиду).
3. Насипати в ступку *амоній хлорид* та *кальцій гідроксид*.
4. У фарфоровій ступці перетерти *амоній хлорид* та *кальцій гідроксид*. Звернути увагу на запах, що виникає. Для виявлення запаху утвореної речовини, рухай легко рукою, щоб направити потік повітря до себе. В результаті утворюється амоній гідроксид, що має сильний різкий амоніачний запах. Учні повинні записати рівняння хімічної реакції:

$$2NH_4Cl + Ca(OH)_2 \rightarrow 2NH_3\uparrow + CaCl_2 + 2H_2O.$$

5. Всипати отриману суміш у пробірку, закрити пробкою з газовідвідною трубкою. Пробірку закріпити з невеликим нахилом у бік пробки.
6. Газовідвідну трубку помістити в закріплену догори дном пробірку (можна використати круглодонну колбу).
7. Обережно нагріти пробірку з сумішшю. Амоніак, який легше за повітря газ, збирається у суху пробірку.
8. Зібрати газ у суху пробірку. Як тільки відчується гострий запах амоніаку (нюхати обережно!), пробірку, в яку зібрано амоніак, обережно знімають з відвідної трубки, тримаючи її догори дном, негайно закривають отвір великим пальцем і опускають у кристалізатор з водою (спиртівку гасять, кінець газовідвідної трубки після зняття з неї пробірки з амоніаком відразу закривають жмутком мокрої вати).
9. Коли пробірка, в яку набрали амоніак, заповниться водою, знову її отвір закривають великим пальцем під водою і виймають з кристалізатора. В пробірку додають кілька крапель фенолфталеїну, розчин забарвлюється у малиновий колір, що засвідчує утворення у пробірці лугу (можна виконати у вигляді фонтану, як показано в комірці).

Розчинення амоніаку у воді (фонтан): Добутим амоніаком заповнюємо круглодонну колбу. Закріплюємо її в штативі та з'єднуємо зі склянкою з водою. Вода із силою вривається всередину. Якщо заздалегідь додати у воду індикатор, то після потрапляння в колбу він змінює колір.

Розроблені автором кроссенси застосовуються на лабораторних заняттях для закріплення знань з техніки та методики хімічних експериментів, при узагальненні та систематизації вмінь та навичок експериментального характеру, а також для контролю знань на уроках.

На практиці виявлено, що здобувачі освіти можуть

почати розшифровувати кроссенс не з першого зображення, а з того, яке їм більш відоме. Такий спосіб представлення графічної інформації щодо техніки виконання хімічного експерименту дозволяє з'ясувати розуміння сутності експерименту, послідовності операцій, оскільки у кроссенс включені смислові елементи, які є основою експерименту.

Одночасно робота з кроссенсами сприяє розвитку логічного, образного та асоціативного мислення, уяви, прояву нестандартного мислення, креативності та самовираження. Під час такої роботи вдосконалюються комунікативні навички, вміння працювати з інформацією, підвищується зацікавленість та мотивація до вивчення хімії.

Для вчителя використання кроссенсів є одним із способів різноманітності форм і методів закріплення та контролю знань та вмінь на уроках хімії.

Кроссенс, як методичний прийом, виконує різноманітні функції, зокрема мотиваційну, інформативну, дослідницьку (допомагає відповісти на запитання: що? де? коли?...), комунікативну (створює діалог між учнями, учнями та вчителем тощо), розвиваючу, пізнавально-пошукову, виховну та інші.

Отже, кроссенс відіграє роль інструмента у формуванні інформаційної компетентності вчителя, оскільки при його використанні використовуються сучасні освітні та інформаційні технології [13]. Враховуються здібності, інтереси та професійний досвід педагогічних працівників, що створює умови для їхнього професійного зростання та самореалізації.

Незважаючи на те, наскільки метод кроссенс може бути захопливим та багатофункціональним, він має свої виклики. Перш за все, це вимагає обережності та уважної уваги при виборі ілюстрацій: вони повинні бути зрозумілими для учнів 7-8 класів, але не занадто простими для розгадування. Водночас вони повинні бути чіткими та відповідати шуканому поняттю, назві або експерименту для учнів 9-11 класів. Віддалені асоціації та їх варіативність можуть заплутати учнів та втратити їхній інтерес у пошуку відповіді.

Після ознайомлення з кроссенсами на уроках хімії було проведено анкетування з метою виявлення ставлення учнів 7, 9 і 11 класів Черкаської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №32 Черкаської міської ради Черкаської області до цієї форми представлення навчальної інформації.

Анкетування проводилося у 2022/23 навчальному році, в якому взяли участь 96 учнів. Результати анкетування показали, що всі респонденти (100%) раніше не мали досвіду з кроссенсами; 92% учнів виявили великий інтерес до їх використання, у 8% він був відсутній; 89% учнів не мали складнощів у роботі з кроссенсами, 11% зазнали труднощів, пов'язаних з візуальним сприйняттям інформації та визначенням асоціативних зв'язків, які були на зображеннях.

Одночасно з цим учні висловили бажання про проведення занять у подібній формі не лише при вивченні хімії, а й на уроках при вивченні інших предметів.

Висновки. Отже, використання кроссенсів під час уроків хімії дозволяє реалізувати розвивальне, особистісно орієнтоване та комунікативне навчання, підвищуючи рівень володіння предметними навичками та активізуючи уявну діяльність. Це також сприяє зростанню зацікавленості у хімії, розвитку спостережливості, зорового сприйняття інформації, пам'яті та уваги. Крім того, створення та використання кроссенсів мають позитивний емоційний вплив на учнів і дозволяють їм ефективніше засвоювати хімічний матеріал. Роботу можна організувати із готовими кросенсами, а також запропонувати учням самим їх створювати в зошиті чи онлайн. Тематика може бути різною. Використовувати можна на будь якому етапі уроку чи вивчення теми. Як показано, едьютейнмент зміцнює основні аспекти навчання, впливаючи на розвиток загальних навичок. Учні виявляють інтерес до альтернативних підходів до дизайну освіти. Створення та використання методу «кроссенс» на уроках хімії, де може відбуватися синхронне або асинхронне співробітництво, комунікація, моделювання, впливає на мотивацію здобувачів освіти. Використання елементів едьютейнменту дозволяє зменшити розрив між теорією і практикою, надаючи можливості для збирання досвіду, обміну знаннями та надання аутентичного контексту та завдань для навчання за допомогою дій. Едьютейнмент як модель включення кроссенсу в навчальну програму сприяє розвитку загальних та предметних компетенцій.

Список використаної літератури

1. Okan Z. Edutainment: Is Learning At Risk? British Journal of Educational Technology. 2003. Vol.34, №3. P.255–264.
2. Шафорост Ю.А., Лут О.А., Смалиус В.В., Шевченко О.П. Хакатон як інноваційний метод вивчення хімії. Вісник Черкаського національного університету ім. Б.Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. 2023. №.4. С.80–86.
3. Лісіна Л.О., Шафорост Ю.А. Формування готовності майбутніх педагогів до професійної інноваційної діяльності. Вісник науки та освіти. 2023. №9 (15). С.486–497.
4. Бортун К.О. Використання інтерактивних дистанційних методів навчання у закладах вищої освіти. Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти: збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання) (м.Київ, 25 жовтня 2022 р.). Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2022. С.175–176.
5. Guilford J.P. New frontiers of testing in the discovery and development of human talent. Testing for the Discovery and Development of Human Talent: 7th Annual Western Regional Conference on Testing Problems. Los Angeles: ERIC, 1958. P.20–28.
6. Guilford Y.P. The nature of humane intelligence. New York: McGraw-Hill Book Company, 1967. 538 p.
7. Базилик А.В. Розробка математичного кроссенсу для учнів 5 класу загальноосвітньої школи засобами логічного мислення. Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса. Природничі та технічні науки. 2020. Т.2. №12. С.334–337.
8. Бялик Л.П., Кулик З.І. Кроссенс як технологія розвитку критичного мислення на уроках історії (10 кл.). Практично-наочний посібник. Полонне: б.в., 2020. 25 с.
9. Charsky D. From edutainment to serious games: a change in the use of game characteristics. Games and Culture. 2010. Vol.5, №2. P.177–198.
10. Anikina O.V., Yakimenko E.V. Edutainment as a modern technology of education. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol.166. P.475–479.
11. Aksakal N. Theoretical view to the approach of the edutainmen. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol.186. P.1232–1239.

12. Чухно І.А., Астапова Я. В., Олентьев Р. В. Кроссенс – як навчальна технологія реалізації інновацій у освітньому процесі в ХНМУ. Громадське здоров'я в Україні: проблеми та способи їх вирішення: матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю (до 95-річного ювілею з дня заснування кафедри громадського здоров'я та управління охороною здоров'я ХНМУ) (м.Харків, 24 жовтня 2018 р.). Харків: ХНМУ, 2018. С.132–135.
13. Антонченко М.О., Ніколаєнко М.С. Кроссенс як засіб формування інформаційної компетенції вчителя. Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії. Секція: Педагогіка – матеріали XLI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 30–31 серпня 2017 р.). Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, 2017. С.45–47.

References

1. Okan, Z. (2003). Edutainment: Is Learning At Risk? *British Journal of Educational Technology*, *34* (3), 255–264.
2. Shaforost, Yu.A., Lut, O.A., Smalyus, V.V., & Shevchenko, O.P. (2023) Khakaton yak innovatsiinyi metod vyvchennia khimii [Hackathon as an innovative method of studying chemistry]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia: Pedahohichni nauky*, *4*, 80–86. (in Ukrainian).
3. Licina, L.O., & Shaforost, Yu.A. (2023). Formuvannia hotovnosti maibutnikh pedahohiv do profesiinoi innovatsiinoi diialnosti [Formation of readiness of future teachers for professional innovative activity]. *Visnyk nauky ta osvity*, *9* (15), 486–497. (in Ukrainian).
4. Bortun, K.O. (2022). Vykorystannia interaktyvnykh dystantsiinykh metodiv navchannia u zakladakh vyshchoi osvity. *Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu: upravlinnia, tsyfrovizatsiia, yevrointehratsiini aspekty – Proceedings of IV International scientific-practical conference* (pp.175–176). DNU «Instytut osvitnoi analityky». (in Ukrainian).
5. Guilford, J.P. (1958). New frontiers of testing in the discovery and development of human talent. *Testing for the Discovery and Development of Human Talent – Proceedings of 7th Annual Western Regional Conference on Testing Problems* (pp.20–28). ERIC.
6. Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill Book Company.
7. Bazylyk, A.V. (2020). Rozrobka matematychnoho krossensu dlia uchniv 5 klasu zahalnoosvitnoi shkoly zasobamy lohichnoho myslennia [Development of mathematical cross-examination for students of the 5th grade of a comprehensive school by means of logical thinking]. *Visnyk studentskoho naukovoho tovarystva DonNU im.V.Stusa. Pryrodnychi ta tekhnichni nauky*, *2* (12), 334–337. (in Ukrainian).
8. Bialyk, L.P., & Kulyk, Z.I. (2020). *Krossens yak tekhnolohiia rozvytku krytychnoho myslennia na urokakh istorii (10 kl.)* [Crossense as a technology for the development of critical thinking in history lessons (10th grade)]. B.v. (in Ukrainian).
9. Charsky, D. (2010). From edutainment to serious games: a change in the use of game characteristics. *Games and Culture*, *5* (2), 177–198.
10. Anikina, O.V., & Yakimenko, E.V. (2015). Edutainment as a modern technology of education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *166*, 475–479.
11. Aksakal, N. (2015). Theoretical view to the approach of the edutainmen. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *186*, 1232–1239.
12. Chukhno, I.A., Astapova, Ya.V., & Olentev, R.V. (2018). Krossens – yak navchalna tekhnolohiia realizatsii innovatsii u osvitnomu protsesi v KhNMU. *Hromadske zdorovia v Ukraini: problemy ta sposoby yikh vyrishennia – Proceedings of scientific-practical conference* (pp.132–135). KhNMU. (in Ukrainian).
13. Antonchenko, M.O., & Nikolaienko, M.S. (2017). Krossens yak zasib formuvannia informatsiinoi kompetentsii vchytelia [Crossense as a means of forming the teacher's informational competence]. *Problemy ta perspektyvy rozvytku nauky na pochatku tretoho tysiacholittia u krainakh Yevropy ta Azii. Sektsiia: Pedahohika – Proceedings of* XLI *International scientific-practical conference* (pp.45–47). Pereyaslav-Khmel′nyts′kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Hryhoriya Skovorody. (in Ukrainian).

Стаття надійшла до редакції 22.03.2024 р.
Стаття прийнята до друку 27.03.2024 р.

Shaforost Yuliia
Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor
Head of Chemistry and Nanomaterials Department
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Cherkasy, Ukraine

THE CROSSENS METHOD AS AN ELEMENT OF EDUTAINMENT. USE IN CHEMISTRY LESSONS

Abstract. The purpose of this paper is to reveal the features of using the interactive crossense tool as an element of edutainment in chemistry classes and highlight the advantages and difficulties of their use. The following scientific methods are used in this paper: the literature screening; the experts' opinions on the educational trends; definition of the essence of the researched concepts «crossense», «edutainment»; generalization and systematization of scientific sources to determine the state of the problem; comparison of different approaches and identification of leading research concepts. Computerization and access to the Internet in an open knowledge society opens up new opportunities for learning, involving students in an active learning process and stimulating their development. Edutainment, as a contemporary method of learning with interactive technologies and entertainment elements, has become an effective tool for improving education and preparing students for the demands of the modern world. The use of new media and entertainment methods in education provides an exciting and effective learning environment that contributes to the development of various skills and preparation for the challenges of the modern world. The popularity of the crossense method as a component of edutainment indicates the need to introduce innovative approaches to learning, especially in the field of chemistry, to ensure the interest and effectiveness of learning. The importance of introducing the crossense method into the chemistry learning process is highlighted, and its effectiveness in engaging students in the subject and increasing their success is demonstrated. By using the analysis of practical examples and scientific studies, it is demonstrated how the application of the crossense method can make chemistry learning exciting and effective. It is noted that with the development of ICT, elements of edutainment have become extremely popular and successful among different age groups, which contributes

to increasing interest in learning and improving its results among participants of the educational process. The school students survey results concerning their attitude to crossense are presented. It was established that the majority of respondents have a positive attitude towards the use of crossense in chemistry lessons.

Key words: edutainment, crossense, chemistry lessons, motivation, game technologies.

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Збірник наукових праць

Випуск 1 (54)

Комп'ютерна верстка *Тополянський С.І.*

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 19.04.2024. Підписано до друку 26.04.2024.
Формат 60х84. Папір офс. Гарнітура Arial.
Друк різогр. Ум. друк. арк. 27,3.
Тираж 300. Замовлення № 165

Віддруковано з готового оригінал–макета
на поліграфічній базі факультету суспільних наук
Ужгородського національного університету