

ПЕДАГОГІКА

DOI: 10.31548/hspedagog14(1).2023.8-15

УДК 174.4

ЕТИЧНИЙ ДИЗАЙН І ЦИФРОВЕ СУСПІЛЬСТВО: РЕФЛЕКСІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

БАЛАЛАЄВА О. Ю., кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри журналістики та мовної комунікації

Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: olena.balalaeva@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2675-5554

Анотація. Статтю присвячено актуальній проблемі становлення етичного дизайну в цифровому суспільстві. Усвідомлення специфіки буття людини в сучасному світі й осмислення перспектив розвитку людства призвели до значного посилення уваги до етичного компонента в різних видах соціальної діяльності. В цифровому суспільстві у фазі наглядного капіталізму виникла концепція етичного дизайну, яка вчить ставити етичні цілі нарівні з цілями ефективності бізнесу, а етичні методи проектування робить частиною повсякденної практики створення продуктів і послуг. Метою дослідження є проаналізувати принципи етичного дизайну в контексті тріади «людина – суспільство – довкілля». Дослідження здійснено на основі аналізу маніфесту етичного дизайну, наукових джерел з окресленої проблематики, досвіду провідних дизайнерських практик. Визначено, що в широкому сенсі, етика дизайну стосується моральної поведінки та відповідального вибору у дизайні. Етика дизайну пов'язана зі встановленням відносин між продуктом і користувачем таким чином, щоб він підтримував відповідальний і моральний вибір. Етичний дизайн – це визначення та розроблення фактору «добра» у дизайні продукту, спрямованого на те, щоб принести користь окремому користувачу, його екосистемі та суспільству загалом. Етичний дизайн заснований на повазі до: прав людини, людських зусиль і людського досвіду. До основних принципів етичного дизайну відносять зручність, доступність, конфіденційність, прозорість, повагу до моральної автономії людей, участь користувачів і сталість. Вже на етапі проектування варто оцінювати етичні ризики, створювати дизайн з урахуванням культурних відмінностей, інклюзивності та доступності, підтримувати моральну автономію та інтереси людей, дотримуватися конфіденційності й прозорості, критично оцінювати результати, гармонізувати діяльність з концепцією сталого розвитку щодо встановлення балансу між задоволенням сучасних потреб людства і захистом інтересів майбутніх поколінь, зокрема їх потреби в безпечному та здоровому довкіллі.

Ключові слова: етика, дизайн, круговий дизайн, права людини, суспільство, довкілля.

Актуальність (Introduction). Усвідомлення специфіки буття людини в цифровому світі й осмислення перспектив розвитку людства призвели до значного посилення уваги до етичного компонента в різних видах соціальної діяльності. Питання застосування етичних

принципів у дизайні не є новим, проте особливої актуальності воно набуло саме з розвитком цифрових технологій, зростанням ризиків їх використання і потенційних негативних впливів для людини, соціуму, довкілля. Зрештою у цифровому суспільстві у фазі наглядного

© Балалаєва О. Ю.

капіталізму виникла концепція етичного дизайну, яка вчить ставити етичні цілі нарівні з цілями ефективності бізнесу, а етичні методи проєктування робить частиною повсякденної практики створення продуктів і послуг.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Зважаючи на відносну новизну проблеми, інтердисциплінарність її природи, неоднорідність й достатньо великий обсяг об'єкта дослідження, ґрунтовних наукових публікацій з етичного дизайну небагато. Окремі теоретичні та практичні аспекти етичного дизайну висвітлено в працях переважно зарубіжних дослідників: А. Балкана, Л. Калбаг А. Халібаса, Т. Булуші, Р. Соріано, Аль Шаксі, К. Соуні, К. Кеслих, Б. Келлера, К. Старке, К. Дюмон та деяких інших.

Мета (Purpose). Метою дослідження є проаналізувати принципи етичного дизайну в контексті тріади «людина – суспільство – довкілля».

Методи (Methods). Дослідження здійснено на основі аналізу маніфесту етичного дизайну, наукових джерел з окресленої проблематики, досвіду провідних дизайнерських практик, синтезу й узагальнення отриманих даних.

Результати (Results). На думку Ш. Зубофф, людство входить у фазу наглядного капіталізму. Це новий економічний порядок, який використовує людський досвід як сировину та характеризується формою комерційного моніторингу – тотального спостереження за поведінкою громадян. Наглядний капіталізм перетворює на дані всі сторони людського життя й монетизує їх. Усі дані використовують у роботі алгоритмів, які перетворюють їх на інструмент прогнозування поведінки. Алгоритми відстежують персональний досвід користувачів, а його дослідження відкривають безпрецедентні можливості для прогнозування людських почуттів, бажань і рішень, перетворюючи нову

цифрову реальність у невичерпне джерело економічної та політичної вигоди.

Як стверджують засновники Центру гуманних технологій: «Те, що почалося як гонка за монетизацію нашої уваги, тепер руйнує стовпи нашого суспільства: психічне здоров'я, демократію, соціальні стосунки та наших дітей» [7].

Феномен наглядного капіталізму є соціальною проблемою, яка вимагає осмислення і пошуку шляхів розв'язання у різних аспектах. На думку дослідників, варто розпочати з переосмислення дизайну речей.

Дизайн у цьому дослідженні розуміємо у широкому значенні як «спосіб створення продуктів, послуг та систем, а також механізм, за допомогою якого ми формуємо матеріальне середовище відповідно до наших потреб та бажань» [2].

За словами А. Балкана, ми побудували світ, в якому наші повсякденні речі відстежують кожен наш рух, профілюють нас і використовують ці профілі для грошової вигоди. Продукти наглядного капіталізму – це проблема дизайну, а точніше «повний провал етики в дизайні» [5]. На думку дослідника, проблема полягає не в технологіях, а значно глибше, адже самі по собі вони є нейтральними. Технології – це конкретне втілення філософії, вони підтримують і посилюють певні ідеології, що їх створили. Як зауважує А. Балкан, «якщо ми хочемо кинути виклик і змінити ідеологію наглядного капіталізму, ми повинні змінити характер технологій – повсякденних речей, – які розробляємо» [там само]. Проблема сучасних технологій в тому, що вони або не знають, або навмисно ігнорують базовий рівень етичного дизайну.

Щоб усунути джерело проблеми, потрібно розробити альтернативні щоденні речі, які «поважають» право людини як основний принцип. Для цього нам потрібна модель, яка формулює як

проблему, так і рішення в ясній і доступній формі.

Результатом цих міркувань стало розроблення концепції етичного дизайну. В широкому сенсі, етика дизайну стосується моральної поведінки та відповідального вибору у дизайні. Етика дизайну пов'язана зі встановленням відносин між продуктом та користувачем таким чином, щоб він підтримував відповідальний та моральний вибір. Етичний дизайн – це визначення та розроблення фактору «добра» у дизайні продукту, спрямованого на те, щоб принести користь окремому користувачу, його екосистемі та суспільству загалом [6].

2015 р. А. Балкан і Л. Калбаг оприлюднили Маніфест етичного дизайну, заснований на піраміді, яка визначає «етичну ієрархію потреб», переосмисливши піраміду потреб Маслоу в контексті дизайну [4]. Етичний дизайн заснований на повазі: до прав людини, людських зусиль і людського досвіду.

Технологія, заснована на повазі до прав людини, має бути децентралізованою, приватною, відкритою, сумісною, доступною, безпечною і сталою. Вона поважає й захищає громадянські свободи та приносить користь демократії.

Технологія, що поважає людські зусилля, – функціональна, зручна та надійна. Вона продумана й поступлива, не зарозуміла й не вимоглива; вона поважає обмежений час, який людина має на цій планеті.

Технологія, що поважає людський досвід – чудова. Вона просто працює, інтуїтивно зрозуміла. Вона невидима [там само].

К. Дюмон погоджується, що створення інтуїтивно зрозумілого, естетичного та екологічно відповідального продукту чи послуги недостатньо, щоб зробити його етичним, якщо він викликає при звичаювання у користувача. Це зветься «дизайн залежності», який належить до низки аморальних практик,

щоб привернути увагу користувача та створити залежність від досвіду роботи з продуктом (що навіть стало предметом вивчення в Стенфордському університеті). Відносини продукт/користувач на певному етапі можуть стати аморальними [1].

Взагалі немає правильних чи неправильних відповідей на питання, що робить дизайн-систему «етичною». Однак є кілька параметрів, які можуть допомогти проаналізувати, чи дизайн-система є етичною чи ні [6]. До основних принципів етичного дизайну відносять зручність, доступність, конфіденційність, прозорість, повагу до моральної автономії людей, участь користувачів і сталість.

Зручність (юзабіліті) є важливим принципом етичного дизайну, призначеного допомогти користувачеві задовольняти власні потреби, а також бути простим і приємним у використанні. Я. Нільсен визначив п'ять основних компонентів зручності використання: навчання (наскільки це легко для користувачів-початківців); ефективність (наскільки результативно користувачі можуть виконувати завдання); запам'ятовуваність (які враження у користувачів від використання продуктів дизайну, що чи запам'ятали вони його); помилки (скільки помилок роблять користувачі під час використання); задоволення (наскільки приємно користуватися дизайном) [8].

Продукти з високою зручністю використання можуть вважатися етичними, якщо вони інтуїтивно зрозумілі, безпечні для користувача і практично не допускають аварій або небезпечних для життя помилок.

Не менш важливим принципом є доступність. Продукти здебільшого розробляють для «цільового користувача», але часто не беруть до уваги потреби людей з обмеженими можливостями. Наприклад, дизайн веб-сайту не завжди оптимізований для людей з порушен-

нями зору. Для таких користувачів є допоміжні технології для використання Інтернету, проте часто існують недоліки веб-дизайну, що перешкоджають доступності (зображення без альтернативного тексту та посилання або кнопки без доступного опису тощо) [8]. Інклюзивний дизайн більше не є «бажаним». Якщо дизайн-система ігнорує потреби певного сегмента користувачів (інвалідів, аутистів або тих, хто має певні труднощів з технологіями або мовою), вона швидко потрапляє до неетичної зони [6].

Питання конфіденційності сьогодні перебувають на вістрі актуальності дизайну. Конфіденційність – гостра проблема сучасних соціальних мереж і великих даних, коли особисту інформацію конвертують у товар і продають великими корпораціями. Адикивний дизайн і темні шаблони використовують потужні принципи поведінкової психології, щоб стимулювати кліки, змушувати оформляти підписки, використовувати застосунки, що призводить до порушень конфіденційності даних [6]. Найкращою етичною практикою є розроблення проєктів, які збирають інформацію, що відповідає інтересам користувачів.

Важливо також забезпечити прозорість, щоб користувачі могли робити усвідомлений вибір щодо користування тим чи іншим продуктом [8].

Невід'ємним складником етичної поведінки є повага до того, що різні люди мають різні уявлення про те, що є гарним з моральної точки зору – це так звана моральна автономія. Повага до моральної автономії людей є актуальною і в дизайні. Водночас іншою проблемою, з якими стикаються дизайнери є суперечність між збереженням автономії людей та просуванням того, що відповідає їхнім інтересам. Прикладом може слугувати Закон про файли cookie, який приписує, щоб усі сайти, орієнтовані на користувачів у межах ЄС, відображали попередження щодо збереження файлів даних (cookie) на

комп'ютері користувача. Цю ініціативу було створено для підвищення моральної автономії людей: по-перше, інформування користувачів про те, що сайт хоче зберігати файли cookie на їхніх комп'ютерах, а по-друге, шляхом надання їм можливості вмикнути/вимкнути цю функцію. Проте зрештою аналітики так і не визначили, чи відповідав цей захід інтересам користувачів і чи сприяв він підвищенню автономії людей.

Філософія людино-орієнтованого дизайну (HCD), розробленого Д. Норманом, підтримує активну участь користувачів та чітке розуміння вимог користувачів та завдань. HCD вимагає залучення цільового клієнта на ранньому етапі й безперервно протягом всього процесу, щоб зрозуміти проблеми, які вони мають, і те, як розроблений продукт може допомогти їх розв'язати. Процес проєктування, орієнтованого на людину, що іноді називають дизайнерським мисленням, пов'язаний з тим, як дизайн може покращити досвід користувача [8].

Дизайнери повинні розуміти, що який би інструмент чи сервіс вони не створювали – це лише невелика частина світу будь-якого користувача, тому ці продукти повинні бути там, де і коли треба користувачам, і не заважати, коли в них немає потреби. Ш. Паркер описав, як Facebook розробив платформу для експлуатації людської поведінки, використовуючи «цикл зворотного зв'язку із соціальною перевіркою», щоб спонукаючи користувачів публікувати нові повідомлення або перевіряти наявність коментарів [8].

З іншого боку, у людино-орієнтованому дизайні не варто забувати й про довкілля й екосистему. Адже зміна клімату – це глобальна проблема, і дизайнери мають ураховувати вплив їхньої діяльності на навколишнє середовище. Прикладом етичної тенденції дизайну, спрямованої на сталість, є круговий дизайн, який використовує стратегію ди-

зайну із замкнутим циклом, коли ресурси постійно змінюються. Це поняття ввів Т. Браун, розуміючи під ним спосіб розробити або зробити етичним продукт чи послугу, які вписуються в кругову економіку.

Сьогодні концепція кругового дизайну набирає популярності. В рамках програми «Культура для змін» за підтримки Українського культурного фонду та Британської Ради поширюються ідеї кругового дизайну на прикладі конкретних кейсів. Її автори переконані, що дизайнери відповідають не лише за зручність, доступність, естетичний вигляд і комфортність свого об'єкту проектування, але й за весь його життєвий цикл. Від ідеї, способу використання, до закінчення терміну експлуатації й подальшого шляху (переробки, перевикористання, переосмислення). Відтак роль дизайну у глобальних економічних, екологічних та промислових процесах дуже значна [3].

Починаючи із 1987р. щороку організація «Глобальна мережа екологічного сліду» визначає день екологічного боргу. Він настає, коли кількість використаних ресурсів перевищує обсяг, який Земля здатна відновити за рік. Вперше екологічний борг був зафіксований 29 грудня 1970 р. У наступні роки він настав усе раніше, у 2020р. – 22 серпня, у 2021р. – 29 липня, а 2022р. – 28 липня.

Це є наслідком дегенеративної невідновлюваної лінійної моделі економіки, як базується на експлуатації природних ресурсів, що призвело до їх вичерпання, змін клімату, скорочення біорізноманіття та інших глобальних екологічних проблем. На зміну цій моделі має прийти кругова економіка.

Автори програми «Культура для змін» застерезуть, що перехід від лінійної до кругової економіки – це не просто низка коригувань для зменшення негативних наслідків, це системний зсув, який буде довгостроковою сталістю. Кругова економіка базується на трьох прин-

ципах: проектування без відходів та забруднення, забезпечення довготривалого використання продуктів та матеріалів, збереження природних систем. На думку розробників програми, саме дизайн є основою кругової економіки і ключем до її першого принципу. Адже вплив продукту на довкілля на 80 % визначається на стадії дизайну. Продуманий дизайн продукту, правильний вибір матеріалів суттєво зменшує його екологічний слід. Круговий дизайн пропонує переосмислити процес створення продукту від початку до завершення терміну експлуатації, а також враховувати, що відбуватиметься з ним потім. За принципами кругової економіки, продукт повинен мати регенеративний життєвий цикл, тобто бути багаторазового використання, підлягати ремонту, повторно використовуватись, перероблятися або перетворюватися [3].

Автор посібника «Основи кругового дизайну» А. Мартиненко стверджує, що кругова економіка потребує не лише сталого розвитку – це пошук шляхів захисту систем, які підтримують життя на землі, одночасно відновлюючи та надаючи позитивний вплив. Для переходу до кругової економіки потрібне системне мислення – важливо розуміти, як різні екосистеми перетинаються з промисловими та соціальними системами, частиною яких ми є. Круговий дизайн дозволяє не просто забирати у природи, а використовувати силу кругообігу ресурсів, щоб додавати цінності, коли ми створюємо речі для забезпечення наших потреб [2]. Кругова економіка та дизайн покликані за допомогою творчих підходів знайти шляхи забезпечення функціональності для задоволення наших потреб в сталий спосіб – без утворення відходів, забруднення та інших негативних наслідків.

Цього можна досягнути, застосовуючи у проектуванні методи цифрового дизайну:

–*зрозуміти* (розуміння кругових потоків, регенеративне мислення, вивчення цифрових процесів та систем, пошук натхнення в природі);

–*визначити* (визначення проблеми та кругових можливостей, формування команди, кругова бізнес-модель, ціннісна пропозиція бренду);

–*зробити* (дослідження, орієнтоване на користувача, введення механізму зворотного зв'язку, вибір розумних матеріалів та концепції, швидке створення прототипів);

–*запустити* (мапування подорожі продукту, дослідження нових партнерських відносин, створення розповіді про продукт, безперервне навчання та вдосконалення продукту) [2].

За словами А. Балкана, майбутнє, яке ми проектуємо, має бути таким, де топологія суспільства і топологія технологій розподілені в природі [5].

Висновки та перспективи (Discussion). Новим пріоритетом дизайну є врахування етичного складника в процесі створення продуктів і послуг, переосмислення їх соціального, культурного, психологічного, екологічного впливу. Вже на етапі проектування варто оцінювати етичні ризики, створювати дизайн з урахуванням культурних відмінностей, інклюзивності та доступності, підтримувати моральну автономію та інтереси людей, дотримуватися конфіденційності й прозорості, критично оцінювати результати, гармонізувати діяльність з концепцією сталого розвитку щодо встановлення балансу між задоволенням сучасних потреб людства і захистом інтересів майбутніх поколінь, зокрема їх потреби в безпечному і здоровому довкіллі. Етичний дизайн – відносно новий феномен, який швидко розвивається і становить перспективний напрям подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Дюмон К. Практичний посібник із початку роботи, як стати більш етичним дизайнером. UX Republic.

2020. 16 черв. URL: <https://www.ux-republic.com/uk/blog/> (дата звернення: 20.02.2023).

2. Мартиненко А. Основи кругового дизайну: посібник. PPV. 2021. URL: https://www.ppv.net.ua/uploads/work_attachments/The_Circular_Design_Basics_Guide_PPV_2021_UA.pdf (дата звернення: 25.03.2023).

3. Чи впливають дизайнери на глобальні екологічні виклики. Telegraf.design. 2021. 30 серпня. URL: <https://telegraf.design/chy-vplyvayut-dyzajnery-na-globalni-ekologichni-vyklyky/> (дата звернення: 20.02.2023).

4. Balkan A. Ethical Design Manifesto. Ind.ie. 2015. URL: <https://ind.ie/ethical-design/> (date of access: 23.03.2023).

5. Balkan A. The Rs of Ethical Design. 2015. Apr. 20. URL: <https://ar.al/notes/the-3-rs-of-ethical-design/> (date of access: 23.03.2023).

6. Nag G. Ethical Design: A practical manifesto. Medium. 2022. Apr. 14. URL: <https://garima-17581.medium.com/ethical-design-a-practical-manifesto-in-progress-fdeb8c179ba1> (date of access: 25.03.2023).

7. Somos A. 7 Ethical design examples to make Facebook better for everyone. UXstudio. 2020. URL: <https://uxstudioteam.com/ux-blog/ethical-design/> (25.03.2023).

8. Sownie C. The principles of ethical design (and how to use them). 2020. URL: <https://99designs.com/blog/tips/ethical-design/> (date of access: 23.03.2023).

References

1. Dumont, C. A. (2020). Practical Getting Started Guide to Becoming a More Ethical Designer. UX Republic. Retrieved from: <https://www.ux-republic.com/uk/blog/>

2. Martynenko, A. (2021). Fundamentals of circular design: a

manual. PPV. Retrieved from:
https://www.ppv.net.ua/uploads/work_attachments/The_Circular_Design_Basics_Guide_PPV_2021_UA.pdf

3. Do designers influence global environmental challenges. (2021). Telegraf.design. Retrieved from: <https://telegraf.design/chy-vplyvayut-dyzajnery-na-globalni-ekologichni-vyklyky/>

4. Balkan, A. (2015). Ethical Design Manifesto. Ind.ie. <https://ind.ie/ethical-design/>. Retrieved from: <https://ind.ie/ethical-design/>

5. Balkan, A. (2015). The Rs of Ethical Design. Retrieved from:

<https://ar.al/notes/the-3-rs-of-ethical-design/>

6. Nag, G. (2022). Ethical Design: A practical manifesto. Medium. Retrieved from: <https://garima-17581.medium.com/ethical-design-a-practical-manifesto-in-progress-fdeb8c179ba1>

7. Somos, A. (2020). 7 Ethical design examples to make Facebook better for everyone. UXstudio. Retrieved from: <https://uxstudioteam.com/ux-blog/ethical-design/>

8. Sownie, C. (2020) The principles of ethical design (and how to use them). Retrieved from: <https://99designs.com/blog/tips/ethical-design/>

ETHICAL DESIGN AND DIGITAL SOCIETY: REFLECTION OF HUMAN ACTIVITY IN THE MODERN WORLD Balalaieva O. Yu.

Abstract. *The article deals with the actual problem of the development of ethical design in the digital society. The comprehension of the specifics of human existence in the modern world and the understanding of the prospects for the development of humanity led to a significant increase in attention to the ethical component in various types of social activity. In the digital society, in the phase of surveillance capitalism, the concept of ethical design came into existence, which teaches to set ethical goals on a par with the goals of business efficiency, and to make ethical design methods part of the everyday practice of creating products and services. The purpose of the study is to analyze the principles of ethical design in the context of the triad "human being – society – environment". The study is based on the analysis of the ethical design manifesto, scientific sources on the outlined issues, and the experience of leading design practices. It is determined that design ethics, in a broad sense, refers to moral behavior and responsible choices in design. Design ethics is concerned with establishing the relationship between the product and the user in such a way that it supports responsible and moral choice. Ethical design is the identification and development of the "goodness" factor in product design aimed at benefiting the individual users, their ecosystem, and society at large. Ethical design is based on respect: for human rights, human effort and human experience. Basic principles of ethical design include usability, accessibility, privacy, transparency, respect for people's moral autonomy, user participation, and sustainability. The new design priority is to take into account the ethical component in the process of creating products and services, rethinking their social, cultural, psychological, and environmental impact. During the development of the design, it is necessary to evaluate the ethical risks and benefits of the project, to create a design that takes into account cultural differences, inclusiveness and accessibility, to support the moral autonomy and interests of people, to observe confidentiality and transparency, to critically evaluate the results, to harmonize activities with the concept of sustainable development in order to establish a balance between satisfaction modern needs of humanity and protecting*

the interests of future generations, in particular their needs for a safe and healthy environment.

Keywords: *ethics, design, circular design, human rights, society, environment.*

ІСТОРИКО-ГЕНЕТИЧНЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ ЕВОЛЮЦІЇ ІДЕЙ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**МУНТЯН І. В.**, аспірант кафедри педагогіки**Національний університет біоресурсів і природокористування України**

E-mail: igormun22@gmail.com

Анотація. У статті досліджується розвиток ідей формування практичного мислення особистості. На основі аналізу наукової літератури розглядається еволюція наукових поглядів щодо практичного мислення. Проаналізовано стан сучасних наукових досліджень практичного мислення: теорію практичного інтелекту R. Sternberg, R. Wagner та концепцію неявного знання. Визначено узагальнюючу характеристику практичного інтелекту, - вважається, що він відноситься до здатності людини справлятися з проблемами і ситуаціями повсякденного життя. Виокремлено ключові характеристики неявного знання, які ілюструють твердження про практичний інтелект і неявне знання як конструкти, що концептуально відрізняються від академічного інтелекту, технічних професійних знань чи особистісних якостей. Визначено, що практичний інтелект ґрунтується на абстрактному або узагальненому представленні конкретних процедурних правил. До того, практичний інтелект прив'язаний до конкретного контексту і не може бути перенесеним з однієї сфери в іншу. В контексті практичного інтелекту розширюється погляд на компетентність, і стверджується, що життєвий успіх визначається аналітичними, творчими та практичними здібностями людини, які покращуються з практикою та досвідом.

Ключові слова: практичне мислення, теорія практичного інтелекту, неявні знання.

Актуальність (Introduction). Зараз суспільство висуває нові вимоги перед вищою освітою. Це пов'язано з потребою готувати майбутніх фахівців, які спроможні відновлювати господарство країни у післявоєнний час, зокрема у сільськогосподарській сфері діяльності. Практичний аспект підготовки фахівців виступає на першій план, тому проблема формування практичного мислення, ґрунтованого на когнітивних механізмах, що лежать в основі людської здатності адаптуватися, обирати та формувати середовище для досягнення особистих цілей та життєвого успіху зараз набуває все більшої актуалізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Виокремлення теоретичного та практичного мислення з аналізом особливостей практичного мислення та його вимог до

суб'єкта професійної діяльності було розпочато С. Рубінштейном. Його ідеї набули подальшого розвитку в працях Б. Теплова, Д. Завалішиної, Т. Кудрявцева, Ю. Корнілова, О. Панкратова, В. Пушкіна. Теорія практичного інтелекту і неявного знання, що була висунута науковцями R. Sternberg та R. Wagner розвивається в працях дослідників A. Cianciolo, E. Grigorenko, L. Jarvin, G. Gil, M. Drebot, J. Hedlund, J. Antonakis, F. Lievens, D. Chan, D. Joseph, S. Ang, S. Slaughter, W. Williams, J. Horvath та ін. Практичний аспект мислення в контексті розвитку інтелекту, професійного та творчого мислення досліджується в працях вітчизняних науковців В. Карпенко, О. Ягупової, Л. Желілової, О. Тарасової, Т. Гури, В. Моляко, Н. Пов'якель, М. Смульсона, І. Пасічника та ін.

Мета (Purpose). Аналіз еволюції наукових підходів до природи практичного мислення. Виокремлення основних аспектів щодо формування практичного мислення.

Результати (Results). У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, вказується на «переважання програм закладів вищої освіти навчальними дисциплінами, які не забезпечують повною мірою формування передбачених стандартами результатів навчання і компетентностей», і внаслідок «надмірного обсягу теоретичної підготовки та недостатнього практичного навчання у здобувачів освіти спостерігається зниження мотивації до повного її зникнення до навчання та майбутньої роботи за фахом» [1].

Це свідчить про необхідність зосередження зусиль освітніх закладів саме на практичній складовій підготовки фахівців-професіоналів. Перспективними в цьому сенсі є дослідження формування експертних професійних здібностей завдяки розвитку розумових механізмів, що працюють з максимальною ефективністю. Саме практичний інтелект являє собою одну з декількох концепцій, які привертають все більшу увагу дослідників в останні роки як альтернатива традиційним поглядам на інтелект. Тому в нашій роботі ми зосереджуємося на еволюції ідей практичного мислення та практичного інтелекту, оскільки вони лежить в основі концепції набуття та використання неявних знань.

Сутність практичного мислення за своєю природою орієнтована на забезпечення функціонування мисленнєвих процесів людини, спрямованих на вирішення практичних питань і завдань, що виникають на практиці й потребують застосування нових схем дій, які раніше не використовувались. Практичне мислення формується і розвивається у процесі безпосередньої життєдіяльності людини. Воно нерозривно пов'язано з конкретними діями, які здійснює людина.

Як наголошує вітчизняний психолог І. Пасічник, «Практичне мислення не є якоюсь першопочатковою формою розвитку інтелекту, а навпаки, демонструє собою зрілу форму мислительної діяльності дорослої людини, що не поступається своєю життєвою значущістю і за своєю складністю мисленню теоретичному. Практичне мислення безпосередньо включене в діяльність людини, перш за все, в діяльність професійну, трудову» [2].

Вітчизняна дослідниця О. Ягупова виокремлює три етапи у дослідженнях практичного мислення. Перший етап вона пов'язує з дослідженнями прусським науковцем В. Келером практичного інтелекту мавп та у працею О. Ліпмана та Г. Богена «Naïve Physik» на початку 20-століття. Також в цей час низка провідних науковців досліджували проблему різних видів інтелекту, торкаючись при цьому проблеми практичного мислення.

Другий етап О. Ягупова безпосередньо пов'язує з іменами С. Рубінштейна та Б. Теплова, які зробили суттєвий вклад в розв'язання проблеми практичного мислення. С. Рубінштейн виділив три особливості практичного мислення: збіг поля зору думки і наочного споглядання, специфіку ситуації дії, можливість «мислення діями». Також вченим були виокремлено окремі характеристики, які властиві практичному мисленню та викладено теоретичні основи його дослідження.

Б. Теплов виокремив принципову різницю між теоретичним і практичним видами мислення: «По-перше, робота практичного мислення спрямована на вирішення часткових, конкретних завдань, тоді як робота теоретичного мислення спрямована в основному на знаходження загальних закономірностей, принципів організації виробництва... По-друге, практичне мислення завжди обмежене жорсткими умовами терміну прийняття рішення щодо того чи іншого завдання» [3, с. 62] Також він розкрив

психологічну характеристику практичне мислення, проаналізував форми отримання інформації та способи її особистісної інтерпретації, шляхи її перетворення на мотив вчинку, діалектику вербальних, образних і сенсомоторних форм психічних процесів та ін. [3].

Третій етап досліджень практичного мислення пов'язується з теорією практичного інтелекту R. Sternberg, R. Wagner та численними гострими дискусіями про природу практичного мислення, які тривають і сьогодні. Теорія практичного інтелекту надала один із засобів для розуміння експертної професійної діяльності, висвітливши складну, постійно мінливу взаємодію людини і середовища, яка дозволяє досягати успіху в повсякденному житті.

Однією з особливостей цього етапу є введення у науковий ужиток поняття про неявне або «мовчазне» знання.

Хоча ідея про те, що дії людей піддаються несвідомим впливам, бере свій початок від З. Фрейда, вчений М. Polanyi був одним із перших, хто формально висунув концепцію неявного знання, відзначивши його вплив на сприйняття і наукове мислення. Говорячи: «ми можемо знати більше, ніж можемо розповісти» [4, с. 4], науковець стверджував, що неявне знання лежить в основі широкого спектру навичок, від використання інструментів до застосування наукового методу. М. Polanyi наводив такий приклад: коли людина використовує інструмент (наприклад, молоток), вона не усвідомлює, як відчуття, що інструмент викликає у неї в долоні, співвідносяться з дією інструменту (наприклад, напрямком і силою удару). По суті, інструмент стає продовженням людини, так що людина не може сформулювати, як вона використовує інструмент, так само, як вона не може сформулювати, як вона використовує власну руку. Також М. Polanyi підкреслював важливість мовчазного знання, яке має

передаватися прикладом і практикою, часто в неявному вигляді [4; 5].

Вчені T. Dahl, A. Reber, S. Lewis, R. Wagner, R. Sternberg, I. Nonaka, H. Takeuchi з різних галузей (лінгвістика, когнітивна психологія, диференціальна психологія, менеджмент), незалежно один від одного працювали над розумінням природи та набуттям неявного знання. Ці концепції виявилися корисними, хоча іноді й суперечливими.

Дослідження практичного інтелекту були частково зумовлені інтересом до пояснення не зовсім досконалого зв'язку між загальними тестами інтелекту та професійною діяльністю. У більш широкому сенсі, метою розвитку практичного інтелекту було продемонструвати наукове підґрунтя для загальноприйнятого переконання, що успіх у повсякденному житті має більше значення, ніж можна зафіксувати за допомогою тестів інтелекту, які націлені на академічні знання або способи мислення. Спільною рисою, що проходить через різні визначення практичного інтелекту, вважається, що він відноситься до здатності людини справлятися з проблемами і ситуаціями повсякденного життя. Практичний інтелект, який в просторіччі можна охарактеризувати як «інтуїцію» або «здоровий глузд», часто називають «вুলичною кмітливістю» на протигау традиційного аналітичного або академічного інтелекту.

Було визначено, що головним елементом практичного інтелекту є неявне знання. Науковці R. Sternberg, R. Wagner, W. Williams та J. Horvath визначили неявні знання як «знання, орієнтовані на дію, набуті без прямої допомоги від інших, які дозволяють людям досягати цілей, що мають для них особисту цінність» [6, с. 916]. Це визначення охоплює ключові характеристики неявного знання:

По-перше, неявні знання важко сформулювати, оскільки вони не формалізовані у вигляді чітких процедур і правил.

По-друге, неявні знання, як правило, є ситуативно-специфічними процедурними знаннями, які підказують людям, як діяти в різних ситуаціях.

По-третє, люди набувають неявні знання на основі власного повсякденного досвіду пов'язаного з певною сферою. Таким чином, неявні знання не викладаються формально, вони ґрунтуються на досвіді.

Четверте, неявні знання є практичними, оскільки дозволяють людям досягати цілей, які вони цінують у житті [7].

Ці характеристики ілюструють твердження про практичний інтелект і неявне знання як конструкти, що концептуально відрізняються від академічного інтелекту, технічних професійних знань чи особистісних якостей.

R. Sternberg, описує набуття неявних знань і, як наслідок, покращення практичного інтелекту, як такі, що зумовлені компонентами набуття знань. Компоненти набуття знань характеризують виконавчі когнітивні процеси, пов'язані з часто несвідомим маніпулюванням інформацією, знайденою в нових ситуаціях, з метою навчання на власному досвіді. Ці три когнітивні процеси включають: селективне кодування, вибіркове комбінування та вибіркове порівняння. Селективне кодування – це вибір інформації з навколишнього середовища, яка має відношення до розуміння поточної ситуації або до вирішення поставленої задачі. Селективне поєднання – це інтеграція об'єднання декількох фрагментів вибірково закодованої інформації в єдине ціле, що створює значущий патерн і, в кінцевому підсумку, структуру знань. Селективне порівняння – це порівняння новостворених патернів інформації або структур знань з раніше сформованими структурами знань. Точне вибіркове кодування, вибіркове комбінування та вибіркове порівняння призводить до збільшення обсягу неявних знань і, як наслідок, до більш практичної інтелектуальної поведінки [8].

Дослідження R. Sternberg, його колег, а також інших дослідників знайшли певну підтримку або, принаймні, дало результати, що узгоджуються з наступними твердженнями. По-перше, неявні знання, зростають з досвідом.

По-друге, результати тесту на неявні знання показали низьку кореляцію з показниками плинного і кристалізованого інтелекту.

D. Bowman з колегами P. Markham та R. Roberts проаналізували дослідження неявних знань в організаційній, освітній та військовій сферах і дійшли висновку, що оцінка неявних знань має певні перспективи для прогнозування продуктивності в цих реальних умовах [9]. А дослідники J. Baum, B. Bird і S. Singh також знайшли докази ролі практичного інтелекту в контексті підприємницької діяльності: практичний інтелект взаємодіє з цілями зростання для прогнозування зростання венчурного підприємства протягом чотирьох років [10].

D. Bowman з колегами узагальнили різні критичні зауваження щодо конструювання практичного інтелекту. З концептуальної точки зору були висунуті питання, чи існує практичний інтелект (неявні знання) як єдиний конструкт, відмінний від інших видів інтелекту, професійних знань та особистості. Зокрема, M. McDaniel і D. Whetzel перевірили різні твердження, пов'язані з практичним інтелектом (неявними знаннями). З цією метою вони використовували дослідження, пов'язані з тестами ситуативних суджень, – методом вимірювання, який тісно пов'язаний з інвентаризацією неявних знань [11].

Директор Центру вивчення знань, експертизи та науки Кардіфського університету H. Collins наголошує, що неявні знання керують усім – від мови, науки, освіти та управління до спорту, їзди на велосипеді, мистецтва та нашої взаємодії з технологіями. Науковець класифікуючи неявне знання виокремлює три дуже різні значення:

– реляційне неявне знання (речі, які ми в принципі могли б описати, якби хтось доклав зусиль для їх опису);

– соматичне неявне знання (речі, які наше тіло може робити, але ми не можемо описати);

– колективне неявне знання (знання, які ми черпаємо і які є надбанням суспільства) [12].

Узагальнюючи висновки науковців зазначимо, що на відміну від технічних знань фактичного і детального характеру, практичний інтелект ґрунтується на абстрактному або узагальненому представленні конкретних процедурних правил. Неявний характер означає, що про практичний інтелект можна зробити висновок лише з вжитих дій або наданих заяв. Крім того, практичний інтелект прив'язаний до конкретного контексту і не може бути перенесена з однієї сфери в іншу. Сукупність неявного знання і контекстно-специфічна природа практичного інтелекту допомагають відрізнити експертів від новачків. Підкреслимо, що неявні знання не розглядаються як автоматична реакція, що виникає в результаті багаторазового впливу одних і тих самих стимулів. Скоріше, це адаптивний інтелектуальний ресурс, що виникає в результаті активної взаємодії між людьми та оточуючим їх динамічним середовищем.

Висновки і перспективи (Discussion). Визначено, що еволюція ідей стосовно формування практичного мислення особистості відбувалось в такій послідовності: на початковому етапі (перші десятиліття 20 століття) – початок досліджень різних видів інтелекту, зокрема практичного мислення; на наступному етапі – виділення науковцями психологами особливостей та психологічних характеристик практичного мислення, визначення принципових відмінностей між теоретичним і практичним видами мислення; сучасний етап – поява теорії практичного інтелекту R. Sternberg, R. Wagner, введення в науковий обіг поняття про неявне знання.

Виокремлено такі аспекти щодо формування на сучасному етапі наукових досліджень: підґрунтя практичного інтелекту на абстрактному або узагальненому представленні конкретних процедурних правил; важливість неявного або «мовчазного» знання яке має передаватися через приклад або практику і часто у неявному вигляді; розширена точка зору на компетентність, що використовує підхід, заснований на розвитку, і яка стверджує, що життєвий успіх визначається аналітичними, творчими та практичними здібностями людини, які покращуються з практикою та досвідом. Перспективами наукових розвідок є розробка і добір інструментарію вимірювання та інвентаризації неявних знань у відповідності до певних сфер діяльності, а також розробка ефективних методів передачі неявного знання відповідно до кожної зі сфер діяльності.

Список використаних джерел

1. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. Розпорядження Кабінету Міністрів України; Стратегія, План від 23.02.2022 № 286-р.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text> (дата звернення: 15.02.2023)

2. Пасічник, І. Д. Практичне мислення і конфлікт (теоретико-методичні аспекти). 2007. URL: https://eprints.oa.edu.ua/1269/1/Pasichnyk_030412.pdf.pdf (дата звернення: 15.02.2023)

3. Ягупова, О. В. Проблема практичного мислення у психологічних дослідженнях. *Наук. зап. Харк. ун-ту Повітр. сил. Соц. філос., психологія*. 2007. № 2. С. 194-202.

4. Polanyi, Michael (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press. Available at: https://books.google.com/books?id=0Rtu8kCpvz4C&printsec=front_cover

5. Polanyi, Michael & Sen, Amartya (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago, IL: University of Chicago.

6. Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M., & Horvath, J. A. (1995). Testing commonsense. *American Psychologist*, 50, 912-927.

7. Hedlund, J., Forsythe, G. B., Horvath, J. A., Williams, W. M., Snook, S., & Sternberg, R. J. (2003). Identifying and assessing tacit knowledge: understanding the practical intelligence of military leaders. *Leadership Quarterly*, 14, 117-140.

8. Sternberg, R. J. (2012). The triarchic theory of successful intelligence. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 156–177). The Guilford Press.

9. Bowman, D. B., Markham, P. M., & Roberts, R. D. (2001). Expanding the frontier of human cognitive abilities: so much more than (plain) g! *Learning and Individual Differences*, 13, 127-158.

10. McDaniel, M. A., & Whetzel, D. L. (2005). Situational judgment test research: Informing the debate on practical intelligence theory. *Intelligence*, 33, 515-525.

11. McDaniel, M. A., & Whetzel, D. L. (2005). Situational judgment test research: Informing the debate on practical intelligence theory. *Intelligence*, 33, 515-525.

12. Collins, H. (2019). *Tacit and explicit knowledge*. University of Chicago press.

References

1. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2022). Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2032 roky. (№ 286-r). Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy; Stratehiia, Plan vid 23.02.2022. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text>

2. Pasichnyk, I. D. (2007). *Praktychne myslennia i konflikt (teoretyko-*

metodychni aspekty). Available at: https://eprints.oa.edu.ua/1269/1/Pasichnyk_030412.pdf.pdf

3. Yahupova, O. V. (2007). Problema praktychnoho myslennia u psykholohichnykh doslidzhenniakh. *Nauk. zap. Khark. un-tu Povitr. syl. Sots. filos., psykholohiia*, 2, 194-202.

4. Polanyi, Michael (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press. Available at: https://books.google.com/books?id=0Rtu8kCpvz4C&printsec=front_cover

5. Polanyi, Michael & Sen, Amartya (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago, IL: University of Chicago.

6. Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M., & Horvath, J. A. (1995). Testing commonsense. *American Psychologist*, 50, 912-927.

7. Hedlund, J., Forsythe, G. B., Horvath, J. A., Williams, W. M., Snook, S., & Sternberg, R. J. (2003). Identifying and assessing tacit knowledge: understanding the practical intelligence of military leaders. *Leadership Quarterly*, 14, 117-140.

8. Sternberg, R. J. (2012). The triarchic theory of successful intelligence. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 156–177). The Guilford Press.

9. Bowman, D. B., Markham, P. M., & Roberts, R. D. (2001). Expanding the frontier of human cognitive abilities: so much more than (plain) g! *Learning and Individual Differences*, 13, 127-158.

10. McDaniel, M. A., & Whetzel, D. L. (2005). Situational judgment test research: Informing the debate on practical intelligence theory. *Intelligence*, 33, 515-525.

11. McDaniel, M. A., & Whetzel, D. L. (2005). Situational judgment test research: Informing the debate on practical intelligence theory. *Intelligence*, 33, 515-525.

12. Collins, H. (2019). *Tacit and explicit knowledge*. University of Chicago press.

HISTORICAL AND GENETIC GENERALIZATION OF THE EVOLUTION OF IDEAS OF FORMATION OF PRACTICAL THINKING OF A PERSONALITY

Muntian I. V.

Abstract. *The article examines the development of ideas on the formation of practical thinking of an individual. Based on the analysis of scientific literature, the evolution of scientific views on practical thinking is considered. It is determined that the essence of practical thinking is inherently focused on ensuring the functioning of human thought processes aimed at solving practical issues and problems that arise in practice and require the use of new schemes of action that have not been used before. The formation and development of practical thinking takes place in the course of a person's direct life activity. Practical thinking is inextricably linked to the specific actions that a person takes. The state of modern scientific research on practical thinking is analyzed: the theory of practical intelligence by R. Sternberg, R. Wagner and the concept of tacit knowledge. A generalizing characteristic of practical intelligence is defined. It is believed that practical intelligence refers to the ability of a person to cope with the problems and situations of everyday life. The author identifies the key characteristics of tacit knowledge that illustrate the statement about practical intelligence and tacit knowledge as constructs that are conceptually different from academic intelligence, technical professional knowledge or personal qualities. Tacit knowledge is viewed as an adaptive intellectual resource that arises as a result of active interaction between people and the dynamic environment around them. It is determined that practical intelligence is based on an abstract or generalized representation of specific procedural rules. In addition, practical intelligence is tied to a specific context and cannot be transferred from one area to another. In the context of practical intelligence, the view of competence is expanded, and it is argued that life success is determined by a person's analytical, creative, and practical abilities, which improve with practice and experience.*

Keywords: *practical thinking, theory of practical int.*

**ДІАГНОСТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ СТУПЕНЮ
СФОРМОВАНOSTІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У БАКАЛАВРІВ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**

ОТРОШКО О. В., старший викладач кафедри фізичного виховання
Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: roliklena1981@nubip.edu.ua

ЮДЕНКО О. В., канд. пед. наук, доцент кафедри біобезпеки та здоров'я людини
*Національного технічного університету України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»*

E-mail: ovbondarenko27@ukr.net

Анотація. Актуальність дослідження, зумовлена тим, що сучасний період розвитку українського суспільства характеризується важливими реформами, які обумовлені європейським напрямком розвитку нашої держави, а це обумовлює відповідних змін у поданні навчально-методичного матеріалу із урахуванням особливо всіх зовнішніх екстремальних та нестандартних подій, до яких відповідно призвичаївся вже освітній процес в Україні (відкрите вторгнення РФ та всесвітня пандемія COVID-19). Це різко змінили умови, в яких здійснюється процес здобуття вищої освіти, навчило НПП і здобувачів освіти працювати дистанційно, користуватися різними платформами отримання навчально-методичних матеріалів, призвело до реалізації різних форм навчання (із використанням Zoom, E-Learn, Moodle, Google-Class, Camrus та ін. платформ). Освітня намагається за можливості із урахуванням рівня небезпеки проводити заняття за різними формами навчання. Відповідних змін потребує і система оцінювання освітньої діяльності здобувачів ЗВО, головними критеріями якої повинна бути прозорість, об'єктивність та уніфікованість. Мета дослідження полягає у визначенні та характеристиці діагностичної технології визначення рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності у бакалаврів гуманітарно-педагогічних факультетів. Завдання дослідження: 1) Визначити особливості та потребу в створенні діагностичних технологій на засадах використання ІКТ для оцінювання рівня сформованості компетенцій у здобувачів вищої освіти; 2) Охарактеризувати авторську діагностичну технологію оцінювання рівня сформованості здоров'язбережувальної компетенції у бакалаврів гуманітарно-педагогічних факультетів в освітньому середовищі ЗВО. Методи, використані в роботі: а) аналіз та узагальнення інформаційних джерел; б) компеляція отриманої інформації; в) моделювання, проектування та розробка діагностичної технології із використанням інноваційних технологій для оцінювання рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності у бакалаврів гуманітарно-педагогічного факультету НУБІП, які будуть ефективним і дієвим інструментарієм оцінювання результатів освітнього процесу в умовах освітнього середовища університету, який здійснюється під тривалим впливом зовнішніх негативних екстремальних факторів. Результати: Аналіз та узагальнення інформаційних джерел свідчать про те, що: 1) використання інноваційних технологій оцінювання результатів професійної підготовки майбутніх бакалаврів в освітньому середовищі закладів вищої освіти є особливо актуальним в умовах систематичного тривалого деструктивного впливу таких факторів як пандемія COVID-19 та відкритого військового вторгнення РФ, що обумовило проведення змін реалізації процесу професійної підготовки фахівців та оцінки його якості відповідно до існуючих критичних умов; 2) охарактеризовано

авторську діагностичну технологію оцінювання рівня сформованості здоров'язбережувальної компетенції у бакалаврів гуманітарно-педагогічних факультетів в освітньому середовищі ЗВО (за такими структурними компонентами як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, здоров'яформувальний та організаційно-управлінський та рівнями оцінювання такими як (незадовільний, достатній, оптимальний, прогресивний)). Всі ці методики стали основою комп'ютерної програми «Health-Start.Up». Перспективи досліджень вбачаємо у апробації та впровадженні запропонованої авторській технології педагогічного оцінювання в процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів гуманітарно-педагогічних факультетів.

Ключові слова: *освітній простір, педагогічні технології, компетентність, здоров'язбереження, бакалаври, методики оцінювання, технологія діагностики.*

Актуальність (Introduction). Дослідження, зумовлена тим, що сучасний період розвитку українського суспільства характеризується важливими реформами, які обумовлені європейським напрямком розвитку нашої держави, а це обумовлює відповідних змін у поданні навчально-методичного матеріалу із урахуванням особливо всіх зовнішніх екстремальних та нестандартних подій, до яких відповідно призвичаївся вже освітній процес в Україні (відкрита навала рф, яка триває із лютого 2022 р.; всесвітня пандемія COVID-19, що обумовлена певними хвилеподібними проявами). Це все різко змінили умови, в яких здійснюється процес здобуття вищої освіти, навчило НПП і здобувачів освіти працювати дистанційно, користуватися різними платформами отримання навчально-методичних матеріалів, призвело до реалізації різних форм навчання (із використанням Zoom, E-Learn, Moodle, Google-Class, Campus та ін. платформ)

[4, 11]. Освітняни намагаються за можливості із урахуванням рівня небезпеки проводити заняття за змішаною формою, он-лайн і офф-лайн. Відповідних змін потребує і система оцінювання освітньої діяльності здобувачів ЗВО, головними критеріями якої повинна бути прозорість, об'єктивність та уніфікованість.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). У працях

О. Є. Антонова & Н. М. Поліщук [1] ґрунтовно висвітлено питання підготовки викладачів до розвитку здоров'язбережувальної компетентності здобувачів освіти

О. В. Погонцева [2] наголошувала у своїх працях на важливості використання інноваційних комп'ютерних технологій навчання та діагностування результатів професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема з фізичної реабілітації. О. Отрошко, С. Путров та співавтори [11] досліджували особливості сформованості здоров'язбережувальної компетенції бакалаврів гуманітарно-педагогічних спеціальностей із використанням педагогічних технологій саме в умовах впливу зовнішніх екстремальних та негативних факторів (відкрита фаза військового конфлікту з рф і тривалого періоду пандемії COVID-19). Авторами [11] зазначено, що в цих умовах значних змін зазнав освітній процес, активно впроваджено інноваційні форми навчання, здійснення атестації тощо. Ми вважаємо, що використання нових інформаційних технологій посилює інтелектуальний потенціал здобувачів вищої освіти, створюючи умови для активізації їх пізнавальної діяльності, сприяє переорієнтації на нові освітні цінності – освіта впродовж життя та максимальна інтеграція студентів в сферу професійної діяльності під час практик, демонстрація сформованих компетенцій; сприяє систематичному професійному зростанню НПП, докладати їх більшої кі-

лькості зусиль в сфері самоосвіти та систематичного підвищення кваліфікації. Але також вважаємо, що в арсеналі НПП повинні бути оптимальні діагностичні карти, які дозволяють оптимізувати освітній процес. О. В. Омельчук з однодумцями [4] зазначають, що у умовах значного погіршення стану здоров'я осіб різних верств населення в нашій державі через критичні зовнішні фактори впливу, вкрай актуальним є формування професійно-спрямованих компетентностей, і для викладачів ЗВО важливим є вимір результатів освітньої діяльності, відповідна його корекція, підвищення мотивації студентів через використання інноваційних форм в освітньому середовищі університетів.

Здоров'язбережувальна компетентність є важливою для представників гуманітарно-педагогічних факультетів (педагогів, психологів, соціальних працівників, фахівців в галузі ФКіС, журналістів, тощо). Н. Хольченкова [12] підкреслює в цьому аспекті думку про те, що «розвиток сучасної системи освіти визначається інноваційними перетвореннями, в основі яких лежить використання компетентнісного підходу». О. В. Гнатюк [14] наголошує на тому, що визначені у її наукових працях напрямки роботи із здобувачами освіти «сприяють формуванню здоров'язбережувальної компетентності здобувачів освіти у навчально-виховному процесі; підготовці здобувачів освіти до розуміння здоров'я, як особистісної цінності і найбільшого багатства людини, складових його частин; уміння використовувати чинники й засоби збереження і зміцнення здоров'я; запровадженню культу здоров'я в сім'ї, навчальному закладі освіти; вихованню фізично міцного, здорового покоління».

Мета (Purpose). Охарактеризувати діагностичну технологію визначення рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності у бакалаврів гуманітарно-педагогічних факу-

льтетів в освітньому середовищі університету. Завдання дослідження: 1) Визначити особливості та потребу в створенні діагностичних технологій на засадах використання ІКТ для оцінювання рівня сформованості компетенцій у здобувачів вищої освіти; 2) Охарактеризувати авторську діагностичну технологію оцінювання рівня сформованості здоров'язбережувальної компетенції у бакалаврів гуманітарно-педагогічних факультетів в освітньому середовищі ЗВО.

Методи (Methods). В роботі використано такі методи дослідження як: а) аналіз та узагальнення інформаційних джерел; б) компеляція отриманої інформації; в) моделювання, проектування та розробка діагностичної технології із використанням інноваційних технологій для оцінювання рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності у бакалаврів гуманітарно-педагогічного факультету НУБІП, які будуть ефективним і дієвим інструментарієм оцінювання результатів освітнього процесу в умовах освітнього середовища університету, який здійснюється під тривалим впливом зовнішніх негативних екстремальних факторів.

Результати (Results). Аналіз та узагальнення інформації, щодо різних засобів та технологій оцінювання дозволяє констатувати, що «тестування як метод педагогічної діагностики увійшло в методiku і практику викладання літератури відносно нещодавно – з початку 90-х років ХХ ст.» [2; 5; 6; 9; 10]. Т. М. Канівець [7, с. 12] підкреслює думку про те, що «оцінювання навчальної діяльності повинна здійснюватися з дотриманням певних педагогічних вимог, які А. М. Алексюк, Н. Е. Гронлунд та інші називають принципами». Принципи оцінювання освітньої діяльності здобувачів освіти подано нами на *рис. 1* [9, с. 12-13].

Т. Г. Веретенко & М. М. Лехолетова [6, с. 413] підкреслюють, що «професійна підготовка майбутніх соціаль-

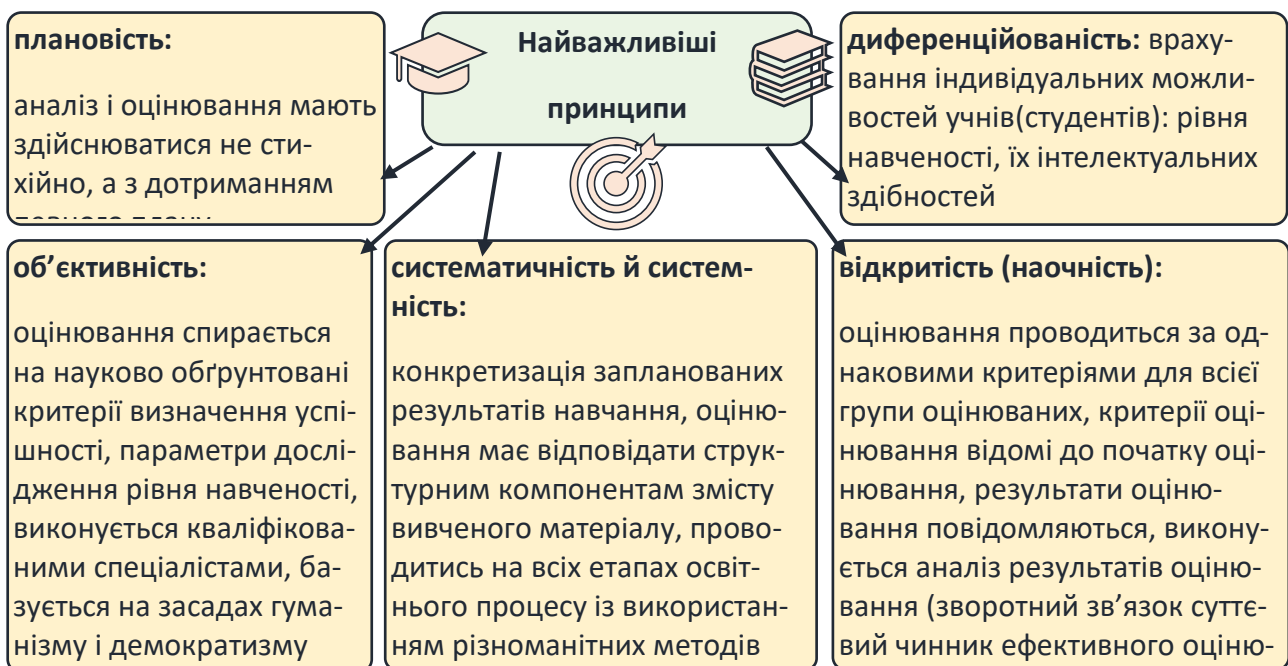
них педагогів, здатних до самореалізації, ефективної взаємодії з клієнтами, пов'язана з розвитком означеного виду діяльності, бажанням фахівця бути компетентним у питаннях культури професійного здоров'я; розробкою наукових основ формування не тільки професійної компетентності, але і здоров'язбережувальної».

Авторами [6, с. 414] було визначено такі критерії здоров'язбережувальної компетентності як ціннісно-мотиваційний, когнітивно-валеологічний, організаційно-діяльнісний та контрольний-оцінний. Ми можемо констатувати, що «запропонований методичний інструментарій є ефективним та висвітлює всі аспекти оцінки критеріїв та показників здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів» [6, с. 417].

О. О. Дем'яненко [3] Тести розподіляються за ознакою «способу інтерпретації результатів» на *нормоорієнтовані* (тести, дані респондентів яких зіставляються між собою, тобто один тестований отримує результат у зіставленні з групою інших) та *критеріальні*

(визначають ступінь досягнення поставленої навчальної мети кожним досліджуваним; забезпечує перевірку компетентності досліджуваного, визначення прогалин у здобутих знаннях, порівняння результату із запланованим). Дослідниця підкреслює, що «обидва способи формування тестів є цінними, але в процесі навчання більш ефективним є критеріальне оцінювання». Авторка [3] наголошує на важливості та необхідності здійснення контролю на різних етапах освітнього процесу, а саме: *«стартовий»* – виявлення міжпредметних чинників впливу на підвищення інтересу до читання; *поточний* – моніторинг читачької діяльності учнів та фіксація розвитку інтересу до навчання; *допрофільний* – аналіз профорієнтаційних і допрофесійних аспектів організації/самоорганізації НВП; *вихідний* – підсумкове оцінювання міри врахування освітніх запитів здобувачів освіти в процесі навчання; експертне оцінювання та самооцінювання навчальних результатів».

Рис. 1 Принципи оцінювання освітньої діяльності [9]



Н. М. Титова [13, с. 327] підкреслює, що «оцінка стає еталоном ставлення до здобувачів вищої освіти, їхніх дій, явищ дійсності». Авторка [13, с. 326] зазначає, що «від НПП залежить чітке формулювання вимог та критеріїв оцінювання, обґрунтування оцінки, коментування помилок, заохочення до подальших успіхів здобувачів освіти, при цьому важливим є рівне відношення до всіх учасників освітнього процесу». Фахівець [13, с. 329] вважає, що «головним показником якості освітнього процесу є компетентісний рівень студента, який можливо визначити за допомогою різних методів контролю».

О. О. Дем'яненко [3] зазначає також, що важливим є застосування «інноваційних засобів оцінювання результатів освітнього процесу», які на її думку дають змогу візуалізувати показники цього процесу. Ми вважаємо, що до таких інноваційних форм сьогодні можна віднести *портфоліо учасника освітнього процесу*; використовувати інноваційно-комунікативні технології (комп'ютерні програми, засновані на використанні різних психолого-педагогічних, фізичних та функціональних тестів), які дозволяють визначати показники за різними критеріями та на окремих етапах дослідження (освітнього процесу); визначати їх в межах групи та індивідуальні, сприяє оптимізації процесу оцінювання для НПП; мотивує здобувачів освіти до більш якісного включення в освітній процес в межах вищого навчального закладу та на засадах самоосвіти (відвідування професійно спрямованих тренінгів, семінарів, тощо).

Ми вважаємо, що *електронне тестування* як метод контролю має цілий ряд переваг перед іншими способами визначення рівня знань студентів, яке дозволяє: а) за умовно стислий проміжок часу перевірити більший об'єм матеріалу за 1 процедуру контролю; б) надає здобувачам освіти рівні умови

(всі працюють з однаковим об'ємом, змістом навчально-методичного матеріалу); в) виключає суб'єктивність оцінювання якості знань студентів; г) надає можливість кожному НПП оперативно здійснити відповідний моніторинг освітнього процесу (вхідний, поточний, підсумковий та інші види контролю).

Н. М. Титова [13, с. 328] зазначає, що «система оцінювання навчальних досягнень студентів, як структурний компонент у системі професійної підготовки фахівця, що має свою специфіку і особливості, можливе за умови відтворення наперед розробленої та чітко спроектованої технології, яка б мала єдині критерії та норми оцінювання навчальних досягнень студентів в межах однієї дисципліни». Автор [13, с. 326] зазначає, що саме «викладач формує змістову частину оцінки – визначає обсяг знань, навичок, які мають бути оцінені»; наголошує на тому, що «суть оцінювання полягає в тому, щоб через оцінку показати здобувачу освіти перспективи навчання, його інтелектуальну спроможність, можливість самому впливати на власний рівень досягнень; вона має залучати його до систематизації знань, сприяти формуванню уміння самостійно зробити і осмислити результати діяльності, креативно і творчо опрацювати інформацію, застосувати результати з метою розширення кола набутих компетенцій» [13, с. 324]. Дослідниця вважає, що оцінка протягом здійснення професійної підготовки – є «проявом загального рівня культури і культури спілкування педагога, як надзвичайно інтелегентної людини; в оцінці виражається педагогічний такт, професійне вміння, освіченість та педагогічна культура НПП» [13, с. 326].

З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. [10] підкреслюють думку про те, що до контролю результатів освітнього процесу здобувачів освіти в умовах університету на сьогодні висувається ряд вимог, серед яких: «1) *об'єктивність* – створення умов, за

яких би максимально точно виявлялися знання студентів, висунення до них єдиних вимог, справедливе ставлення кожного; 2) *обґрунтованість оцінок* – їх аргументація; 3) *систематичність* – важливий психологічний чинник, що сприяє формуванню таких якостей, як організованість та дисциплінованість; формує наполегливість і спрямованість на досягнення мети; 4) *індивідуальний та диференційований підхід до оцінки знань* передбачає застосування таких дидактичних умов, за яких знижується психологічна напруженість, враховуються особливості нервової системи студентів, їх характеру, потенційних можливостей, здібностей тощо, завдяки чому викладач стає спроможним якомога повніше, правильніше й об'єктивніше виявити та оцінити знання студентів; 5) *всебічність та оптимальність* передбачає: адекватність контролю цілям навчання (змістовний бік контролю має контролювати те, чого навчали здобувачів

освіти і обсяг матеріалу, необхідний для засвоєння); валідність контролю має охоплювати весь обсяг знань та його надійність – усталеність, одержаних за повторним контролем через певний час, близькість результатів під час проведення контролю різними викладачами; професійна спрямованість контролю, що зумовлюється цільовою підготовкою фахівців і сприяє підвищенню мотивації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців» [10, с. 147-148].

Далі ґрунтовно охарактеризуємо методики і технології, які є інноваційною технологією для оцінювання рівня сформованості здоров'язбережувальної компетенції у здобувачів вищої освіти гуманітарно-педагогічних факультетів, яка формується через використання педагогічних технологій в освітньому середовищі університету за такими структурними компонентами: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; здоров'яформувальний; організаційно-управлінський.



Рис. 2 Вікна авторської комп'ютерної програми «Health-Start.Up»

В основу запропонованої діагностичної педагогічної технології (рис. 2) було покладено такі методики як: визначення ступеня сформованості здоров'язберезувальної компетенції із використанням педагогічних технологій в умовах освітнього середовища було включено такі методи як: 1) рівень сформованості мотиваційно-ціннісний структурний визначали за методикою «Аналіз атомної структури кристалів ціннісних орієнтацій» (С. С. Бубнова), яка спрямована на вивчення реалізації ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності; 2) когнітивний структурний компонент вимірювали за кількістю правильних відповідей, які мають надати здобувачі освіти на авторських 200 тестових завдань; 3) здоров'яформування структурний компонент визначався за методикою «Шкала оцінки якості життя» (О. С. Чабан, передбачає визначення оцінки за 10 шкалами (оцінка здоров'я; реалізація; любов; гедонія (задоволення); друзі; соціальна активність; фінансове благополуччя; спільне проведення часу з сім'єю та друзями; задоволеність роботою; соціальний статус); методикою визначення рівня творчого потенціалу «Який Ваш творчий потенціал?» (опитувальник; за констатацією авторів «творчий потенціал є професійно-психологічними здібностями людини; виявлянням рівня розвитку інтелекту, професіоналізму і соціально-професійної спрямованості); за контрольними тестовими вправами для визначення рівня фізичної підготовленості (затверджено кафедрою фізичного виховання НУБІП); за визначенням рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко) – здібності особистості співпереживати проблемам людей; організаційно-управлінський структурний компонент оцінювали за методикою «КОС-2» (комунікативні та організаторські здібності є важливим компонентом та передумовою їх розвитку у тих видах діяльності, які пов'язані зі спілкуванням з людьми, з організацією колективної

роботи; бажання займатись організаційною діяльністю та спілкуватись з людьми залежить і від змісту відповідних форм активності, і від типологічних особливостей особистості) та «Опитувальником професійної спрямованості» Д. Голанда («кожна людина володіє особистісними властивостями, характерними для всіх 6-ти описаних типів», і ця модель дозволяє охарактеризувати людину з точки зору її схильності бути зарахованою до конкретного типу особистості (на це впливають особистісні властивості, професійне оточення і соціальне середовище тощо)); за ступенем вигорання в системі професійної діяльності «Людина-Людина» (С. Г. Нікіфоров; за К. Маслач & С. Джексон, «вигорання» слід тлумачити як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень).

Т. М. Канівець [7] та З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.

[10, с. 148] виділяють такі функції контролю як: контролююча (діагностична), мета якої полягає у встановленні зворотного зв'язку із студентом; навчальна (мета – сприяти активізації самоконтролю, активізувати діяльність кожного члена групи тощо); виховна (мета – дисциплінувати, організувати та спрямувати діяльність студентів на з'ясування сильних та слабких сторін у власному розвитку); розвивальна (мета – сприяти розвитку пам'яті, уваги, професійним здібностям студента тощо). Але багаторічний практичний досвід як вітчизняних, так і закордонних фахівців свідчить про те, що досконалих систем оцінювання результатів освітнього процесу до сьогодні не створено.

На рис. 2 визначено рівні оцінювання за якими здійснюється діагностика за кожним критерієм в межах визначених структурних показників, а також запропоновано інтегральну оцінку для визначення рівня сформованості здоров'язберезувальної компетентно-

сті із використанням педагогічних технологій у майбутніх бакалаврів в освіт-

ньому середовищі університету. Особливості кількісного та якісного оцінювання за рівнями подано в таблиці 1.

Таблиця 1. Визначення показників сформованості у бакалаврів гуманітарно-педагогічних факультетів здоров'язбережувальної компетенції із використанням педагогічних технологій в умовах освітнього середовища університету комп'ютерною діагностичною технологією «Health-Start.Up» (в балах; методу адаптовано авторами)

№	Структурні компоненти	Рівні			
		Незадовільний	Достатній	Оптимальний	Прогресивний
1	<i>Мотиваційно-ціннісний структурний компонент</i>	Високий соціальний статус і управління людьми; Визнання і повага людей і вплив на оточуючих	Високий матеріальний добробут; Пошук і насолоду прекрасним; Пізнання нового у світі, природи, людини	Кохання; Соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві; Допомога і милосердя до інших людей	Здоров'я; Спілкування; Приємне (якісне) проведення вільного часу та відпочинку
2	<i>Коснітивний структурний компонент</i>	0-74 бали	75-140 балів	141-170 балів	171-200 балів
3	<i>Здоров'яформувальний структурний компонент:</i>				
	за критерієм якості життя (за О. С. Чабаном)	25-39 балів	19-24 балів	13-18 балів	0-12 балів
	за критерієм рівня фізичної підготовленості	6-12 балів	від 13 до 19 балів	від 20 до 25 балів	від 26 до 31 31 балу
	за критерієм рівня емпатійних здібностей (за В. В. Бойко)	менше 14 балів	21-15 балів	29-22 балів	30 балів і вище
	за критерієм визначення рівня творчого потенціалу	15 балів і менше (додало автором)	21 бал та менше	22-45 балів	46 балів та більше
4	<i>Організаційно-управлінський структурний компонент:</i>				
	за критерієм ступінь зв'язку типу особистості зі сферою професійної діяльності (Д. Голланд)	Артистичний	Підприємницький	Конвенційний	Реалістичний Інтелектуальний Соціальний
	за критеріями комунікативних і організаторських здібностей (КОС-2)	1-8 балів	9-12 балів	13-16 балів	17-20 балів
	за критерієм рівня емоційного вигорання в системі професійної діяльності «Людина-Людина» (С.Г. Нікіфоров)	0-16 балів	17-21 балів	22-26 балів	27 і більше
	Емоційне виснаження	0-6 балів	7-9 балів	10-12 балів	13 і більше балів
	Деперсоналізація	39 і більше	38-36 балів	35-32 балів	31-0 балів
	Редукція особистих досягнень				

Н. М. Титова [13, с. 328] та інші вчені [10, с. 151-152], які стверджують, що «керуючись вказаними функціями контролю необхідно визначити загальні вимоги до оцінки навчальних досягнень здобувачів вищої освіти: «1) *розуміння та ступінь засвоєння питання*, повнота, яка вимірюється кількістю програмних знань про об'єкт, що вивчається; 2) *глибина*, яка характеризує сукупність зв'язків між знаннями, що усвідомлюються студентами; 3) *методологічне обґрунтування знань*; 4) *ознайомлення з основною літературою* з предмета, із сучасною періодичною вітчизняною та зарубіжною літературою за спеціальністю; 5) *уміння застосовувати теорію на практиці*, розв'язувати задачі, здійснювати розрахунки, відпрацьовувати проекти, оперативність (тобто кількість ситуацій, в яких студент може застосовувати свої знання); 6) *ознайомлення з*

історією і сучасним станом науки та перспективами її розвитку; 7) *логіка, структура, стиль відповіді* й уміння студента захищати науково-теоретичні положення, що висуваються, усвідомленість, конкретність; 8) *гнучкість* – вміння студента самостійно знаходити ситуації застосування цих знань; 9) *міцність знань*».

Н. М. Титова [13, с. 329] узагальнюючи результати власних досліджень констатує, що «система оцінювання навчальних досягнень є складним, багатограним поняттям, яке охоплює види оцінювання, функції оцінювання (мотиваційну, інформаційну, соціальну, виховну тощо), шкалу оцінювання, процедури, суб'єктів оцінювання тощо». Відповідно, на її думку, «одним з перспективних напрямів вдосконалення вищої освіти на базі використання сучасних інформаційних технологій є створення і

застосування електронних тестів, а їх використання в освітньому процесі дає змогу зробити ефективнішим контроль діяльності здобувачів вищої освіти на усіх видах занять, відкриває можливості для якісного самоконтролю та самоосвіти студентів».

На наше переконання, емпатія є важливою частиною для збереження оточуючих осіб, але занадто емоційні фахівці із часом самі потребують емоційного та фізичного відновлення – в ніякому випадку може формуватися стан, який призводитиме до емоційного вигорання, перевтоми, виникнення певних психосоматичних станів тощо. Значення емпатії для фахівців: хто уважно слухає, той може зрозуміти, відчувати інших (зближує людей); вона підтримує сприйняття іншого таким, який він є. Ми вважаємо, що застосування здоров'язбережувальних технологій фахівцями гуманітарно-педагогічних факультетів є дуже важливими для збереження власного фізичного, психічного та соціального здоров'я.

Означені вище методики та технології оцінювання склали основу комп'ютерної діагностичної технології «Health-Start.Up», яка спрямована на визначення у бакалаврів гуманітарно-педагогічних факультетів рівня сформованості здоров'язбережувальної компетенції із використанням педагогічних технологій в умовах освітнього середовища університету.

Висновки і перспективи (Discussion). 1) Аналіз та узагальнення інформаційних джерел свідчить про те, що використання інноваційних технологій оцінювання результатів професійної підготовки майбутніх бакалаврів в освітньому середовищі закладів вищої освіти є особливо актуальним в умовах систематичного тривалого деструктивного впливу таких факторів як пандемія COVID-19 та відкритого військового вторгнення рф, що обумовило впровадження змін реалізації процесу професійної підготовки фахівців та оцінки його

якості відповідно до існуючих критичних умов; 2) охарактеризовано авторську діагностичну технологію оцінювання рівня сформованості здоров'язбережувальної компетенції у бакалаврів гуманітарно-педагогічних факультетів в освітньому середовищі ЗВО (за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, здоров'яформувальним і організаційно-управлінським *структурними компонентами*, та рівнями оцінювання (незадовільний, достатній, оптимальний, прогресивний)). Всі ці методики стали основою комп'ютерної програми «Health-Start.Up».

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у впровадженні авторської технології оцінювання рівня сформованості здоров'язбережувальної компетенції у майбутніх бакалаврів гуманітарно-педагогічних факультетів із використанням освітніх технологій в освітньому середовищі університету та розробці комплексу навчально-методичних матеріалів.

Список використаних джерел

1. Антонова О. Є., Поліщук Н. М. Підготовка вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетенції учнів: Монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 248 с.
2. Використання комп'ютерних технологій навчання в процесі підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи в оздоровчих центрах (2010) / О. В. Погонцева. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: Збірн. статей (Серія: Педагогіка і психологія)* Ялта: РВВ КГУ. Вип. 26. Ч. 3. С. 180-187.
3. Дем'яненко О. О. Технологія оцінювання навчальних досягнень учнів з літератури. Народна освіта: Електронне наукове фахове видання. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=406 (дата звернення: 20.12.2022)

4. Діагностична карта ступеня сформованості професійних компетенцій фахівців з фізичної культури і спорту до реалізації програм фізкультурно-спортивною реабілітації з учасниками бойових дій і членам їх родин (2021) / О. В. Юденко; О. В. Омельчук; С. В. Бойченко; В. В. Білошицький. *Військова освіта*. Київ: НУОУ імені Івана Черняхівського. С. 315-327. DOI: 10.33099/2617-1775/2021-02/315-327

5. Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури (2013). / Н. А. Башавець. *Наука і освіта: Педагогіка*. № 1-2. С. 120 – 122. URL: <http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6923/1/Bashavets.pdf> (дата звернення: 20.12.2022)

6. Змістові характеристики здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників (2017). / Т. Веретенко, М. Лехолетова *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. № 2 (66). С. 20–40.

7. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання: [навч.-метод. посіб.] / Т. М. Канівець. Ніжин: Вид-ць П. П. Лисенко М. М., 2012. 102 с.: https://moodle.ndu.edu.ua/pluginfile.php/889/mod_page/content/1/Konivets_Osnovy_Ped_Jtsinuvannia.pdf (дата звернення: 20.12.2022)

8. Методичний інструментарій для діагностики рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів (2018). / Т. Г. Веретенко, М. М. Лехолетова *Сучасні здоров'язбережувальні технології: монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука*. Харків: Оригінал. С. 412 – 418. ISBN 978-966-649-130-8. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_zdor_ta_korr_os/M_Suchasni_ZZT.pdf#page=413 (дата звернення: 20.12.2022)

9. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: рекомендації з освітньої політики / [заг. ред. О. І. Локшиної]. К.: К.І.С., 2004. 160 с.

10. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; [2-ге вид.]. К.: Знання, 2005. 399 с.

11. Стан сформованості здоров'язбережувальної компетентності бакалаврів гуманітарно-педагогічних спеціальностей із використанням педагогічних технологій (2022) / О. Отрошко, О. Юденко, С. Путров, Н. Клішевич. *Scientific foundations of pedagogy and education: collective monograph*. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch. Рр. 268-277: DOI 10.46299/ISG.2022.MONO.PED.3.6. 4

12. Сучасні підходи до інтерпретації поняття «здоров'язбережувальна компетентність» в умовах реформування системи освіти України / Н. Хольченкова. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Kholchenkova.pdf> (дата звернення: 20.12.2022)

13. Титова Н. М. Оцінювання навчальних досягнень студентів як педагогічна проблема (2010). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Серія № 5. Вип. 23. С. 324 – 329. URL: http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13327/YaK_PEDAGOGICHNA_PROBLEMA.pdf?sequence=3 (дата звернення: 20.12.2022)

14. Формування здоров'язбережувальної компетентності у здобувачів освіти в сучасних умовах навчання. / О. В. Гнатюк. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728357/1/%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf> (дата звернення: 20.12.2022)

References

1. Antonova, O. Ye., Polishchuk, N. M. (2016). Pidhotovka vchytelia do rozvytku zdoroviazberezhuvanoi kompetentnosti uchniv. Zhytomyr, 248.
2. Pohontseva, O. V. (2010). Vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii navchannia v protsesi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii do roboty v ozdorovchykh tsentrakh. Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity [Zbirn. statei (Serii: Pedahohika i psykholohiia)]. Yalta: RVV KHU. 26; 3, 180 – 187.
3. Demianenko, O. O. Tekhnolohiia otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z literatury. Narodna osvita [Elektronne naukove fakhove vydannia].: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=406
4. Yudenko, O. V., Omelchuk, O. V., Boichenko, S. V., Biloshytskyi, V. V. (2021). Diahnostychna karta stupenia sformovanosti profesiynykh kompetentsii fakhivtsiv z fizychnoi kultury i sportu do realizatsii prohram fizkulturno-sportyvnoi reabilitatsii z uchasnykamy boiovykh dii i chlenam yikh rodyn. Viiskova osvita. Kyiv, 315 – 327. doi: 10.33099/2617-1775/2021-02/315-327.
5. Bashavets, N. A. (2013). Zdoroviazberezhuvalna kompetentnist maibutnoho fakhivtsia yak osnova yoho kultury. Nauka i osvita: Pedahohika, 1-2, 120 – 122: <http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6923/1/Bashavets.pdf>
6. Veretenko, T., Lekholetova, M. (2017). Zmistovi kharakterystyky zdoroviazberezhuvanoi kompetentnosti maibutnykh sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [naukovyi zhurnal]. 2 (66), 20 – 40.
7. Kanivets, T. M. (2012). Osnovy pedahohichnoho otsiniuvannia: [navch-metod. posib.]. Nizhyn, 102.: https://moodle.ndu.edu.ua/plugin-file.php/889/mod_page/content/1/Konivets_Osnovy_Ped_Jtsinuvannia.pdf
8. Veretenko, T. H., Lekholetova, M. M. (2018). Metodychni instrumentarii dlia diahnostyky rivnia sformovanosti zdoroviazberezhuvanoi kompetentnosti maibutnykh sotsialnykh pedahohiv. Suchasni zdorov'iazberezhuvalni tekhnolohii: monohrafiia. Kharkiv: Oryhinal, 412 – 418.: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_zdor_ta_korr_os/M_Suchasni_ZZT.pdf#page=413
9. Monitorynh yakosti osvity: stanovlennia ta rozvytok v Ukraini: rekomendatsii z osvitnoi polityky (2004). / [zah. red. O. I. Lokshynoi]. K.: K.I.S., 160.
10. Pedahohika vyshchoi shkoly: navch, posib. (2005). / [Z. N. Kurliand, P. I. Khmeliuk, A. V. Semenova ta in.; 2-he vyd], K.: Znannia, 399.
11. Otroshko, O., Yudenko, O., Putrov, S., Klishevych, N. (2022). Stan sformovannosti zdoroviazberezhuvanoi kompetentsii bakalavriv humanitarno-pedahohichnykh spetsialnostei iz vykorystanniam pedahohichnykh tekhnolohii Scientific foundations of pedagogy and education [collective monograph]. Boston: Primedia eLaunch, 268-277. doi 10.46299/ISG.2022.MONO.PED.3.6.4
12. Tytova, H. M. (2010). Otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen studentiv yak pedahohichna problema Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy [Serii № 5]. 23, 324 – 329: http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13327/YaK_PEDAGOG_IChNA_PROBLEMA.pdf?sequence=3f
13. Kholchenkova, N. Suchasni pidkhody do interpretatsii poniattia «zdoroviazberezhuvalna kompetentnist» v umovakh reformuvannia systemy osvity

Ukrainy: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Berna-tova9/subor/Kholchenkova.pdf>

14. Hnatiuk, O. V. Formuvannia zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti u

zdobuvachiv osvity v suchasnykh umovakh navchannia:

<https://lib.iitta.gov.ua/728357/1/%D0%AE%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf>

DIAGNOSTIC TECHNOLOGY FOR ASSESSING THE DEGREE OF FORMATION OF HEALTH CARE COMPETENCE AMONG BACHELORS OF HUMANITIES AND PEDAGOGICAL FACULTIES

Otroshko O. V., Yudenko O. V.

Annotation. The relevance of the research is due to the fact that the modern period of the development of Ukrainian society is characterized by important reforms that are due to the European direction of the development of our state, and this determines the corresponding changes in the presentation of educational and methodological material, taking into account especially all external extreme and non-standard events, to which, accordingly, I have already become accustomed the educational process in Ukraine (the open invasion of the Russian Federation and the global pandemic of COVID-19). This dramatically changed the conditions in which the process of obtaining higher education is carried out, taught students and students to work remotely, use various platforms for obtaining educational and methodological materials, led to the implementation of various forms of education (using Zoom, E-Learn, Moodle, Google-Class, Campus and other platforms). Educators try whenever possible, taking into account the level of danger, to conduct classes in various forms of education. The system for evaluating the educational activities of higher education graduates also needs corresponding changes, the main criteria of which should be transparency, objectivity and uniformity. The purpose of the study is to characterize the diagnostic technology for determining the levels of formation of health-saving competence among bachelors of humanities and pedagogical faculties in the educational environment of the university. Objectives of the study: 1) To determine the peculiarities and the need to create diagnostic technologies based on the use of ICT for assessing the level of competence development of higher education students; 2) To characterize the author's diagnostic technology for assessing the level of formation of health care competence among bachelors of humanities and pedagogical faculties in the educational environment of higher education institutions. Methods used in the work: a) analysis and generalization of information sources; b) compilation of received information; c) modeling, design and development of diagnostic technology using innovative technologies to assess the level of formation of health-saving competence among bachelors of the humanitarian and pedagogical faculty of NUBIP, which will be an effective and efficient tool for evaluating the results of the educational process in the conditions of the educational environment of the university, which is carried out under the long-term influence external negative extreme factors. Results: The analysis and generalization of information sources indicate that: 1) the use of innovative technologies for evaluating the results of professional training of future bachelors in the educational environment of higher education institutions is especially relevant in the conditions of the systematic long-term destructive influence of such factors as the COVID-19 pandemic and the open military invasion of the Russian Federation, which caused changes in the implementation of the process of professional training of specialists and assessment of its quality in accordance with the existing critical conditions; 2) the author's diagnostic technology for assessing the level of formation of health-preserving competence among bachelors of humanities and pedagogical faculties in the educational environment of higher education institutions is characterized (according to

© Отрошко О. В., Юденко О. В.

HUMANITARIAN STUDIOS: PEDAGOGICS, PSYCHOLOGY, PHILOSOPHY Vol 14(1) 2023

such structural components as motivational-value, cognitive, health-forming and organizational-management and assessment levels such as (unsatisfactory, sufficient, optimal, progressive)). All these methods became the basis of the computer program «Health-Start.Up». We see research prospects in the approbation and implementation of the author's proposed technology of pedagogical evaluation in the process of professional training of future bachelors of humanitarian and pedagogical faculties.

Key words: *educational space, pedagogical technologies, competence, health care, bachelors, evaluation methods, diagnostic technology.*

**ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН
ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ**

ПРОХОРЧУК О. М. кандидат педагогічних наук

Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: nubipuniversity@gmail.com

ORCID 0000-0003-3298-5185

Анотація. У статті проведений аналіз літератури щодо підходів із застосування сервісу ШІ (Штучного інтелекту) «ChatGPT», етичні, філософські й технічні аспекти. Проаналізовані джерела дали змогу виявити загальні риси практичного застосування даного сервісу при роботі зі студентами. Показані можливі шляхи використання ШІ у викладанні дисциплін гуманітарного циклу у закладах вищої освіти зокрема на прикладі дисципліни «Технології викладання фахових дисциплін» спеціальності «Професійна освіта». Виявлено тенденцію щодо застосування студентами сервісу ШІ (Штучного інтелекту) «ChatGPT». У процесі емпіричного дослідження автором запропоновано здійснювати попередню оцінку написаних студентом текстів, знаходити помилки й підказувати правильність написаних тверджень приміром щодо написання курсових робіт, а також запропоновано студентам генерувати списки актуальної літератури щодо обраних тем, що значно актуалізувало, й овіжило підбір матеріалів з навчальної дисципліни. Серед апробованих на студентах-гуманітаріях методів застосування ШІ було виділено: проблемно-розвивальний, евристичний, частково-пошуковий, метод проектів, і т. п. Проведене дослідження показало що понад 80 % студентів відмітили що після застосування наведених шляхів застосування ChatGPT у навчальній діяльності їхня мотивація до засвоєння навчального матеріалу значно зросла, а застосування ШІ привносить деякого «футуризму» у навчальний процес.

Ключові слова: штучний інтелект, дисципліни гуманітарного циклу, підготовка гуманітаріїв, навчальний процес.

Актуальність (Introduction). Четверта промислова революція змушує переглянути парадигму підготовки фахівців у закладах вищої освіти, оскільки «передбачає розвиток і злиття автоматизованого виробництва, обміну даних і виробничих технологій в єдину саморегульовану систему, з як найменшим або взагалі відсутнім втручанням людини у виробничий процес» [1].

Характерним продуктом цієї революції є так званий «Штучний інтелект» - вчення (й готовий продукт*) про те, як створювати чи програмувати комп'ютери (спеціалізоване комп'ютерне і програмне забезпечення*), щоб вони могли робити те, що може робити (людський*) розум [3].

І якщо на початку століття «Штучним інтелектом» мали змогу користуватися незначна кількість установ, і мілітарних організацій, то на сьогоднішній день він є загальнодоступним благом цивілізації, очевидно що за таких умов підготовка фахівців у ЗВО не може бути осторонь таких серйозних глобальних процесів.

Оскільки багато авторів турбуються що такі сервіси як ChatGPT (Штучний інтелект) може ліквідувати велику кількість професій (гуманітарних і викладацьких у тому числі) [4] варто розібратися з цим явищем й показати можливі шляхи застосування цього інструмента у викладацькій діяльності дисциплін гуманітарного циклу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (Analysis of recent researches and publications). Оскільки загальнодоступний сервіс ШІ (ChatGPT) з можливістю роботи із запитом людською мовою й широкими можливостями: створення текстів, написання комп'ютерних кодів, перекладу текстів, можливістю підправлення неточних відповідей ботом будь-якими користувачами був запущений 30 листопада 2022 року, а в Україні офіційно став доступним з 18 лютого, то відповідно станом на сьогодні маємо незначну кількість наукових джерел які б висвітлювали окреслене нами питання, можемо зупинитися на деякій науковій літературі.

Так у публікації «“So what if ChatGPT wrote it?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy» [8] групою авторів здійснена спроба описати вплив такого трансформаційного інформаційного інструменту як ChatGPT на різні сфери людського життя у багатьох галузях діяльності у тому числі: інформатика, маркетинг, інформаційні системи, освіта, політика туризм і менеджмент, видавнича сфера, медична діяльність і т.п.

Загалом цікавою є думка авторів що можна давати студентам завдання згенерувати за допомогою ШІ есе на задану тему, а потім вчинити конструктивну критику згенерованого тексту.

Проблема адаптивного і персоналізованого навчання студентів за допомогою ChatGPT розглядається як одна з найбільш перспективних переваг штучного інтелекту, адже дає змогу обробляти великі масиви даних за короткий час [6].

Етичні й філософські аспекти використання ChatGPT у ЗВО з урахуванням досвіду студентської молоді пояснюються як такі, що дизайн викладання має вийти за рамки традиційних методів і включати різні методи оцінювання, такі як групові проекти, практичні заняття та

усні презентації. Швидкий темп інновацій штучного інтелекту, таких як ChatGPT, вимагає переосмислення навчального процесу в сторону творчості [2].

На думку авторів David Baidoo-Anu, Leticia Owusu Ansah до переваг застосування ШІ у навчальному процесі ЗВО відносяться: індивідуальне навчання, автоматизоване оцінювання есе, мова перекладу, інтерактивне навчання, адаптивне навчання. Й недоліків: відсутність людської взаємодії, обмежене розуміння, похибка в навчальних даних, відсутність креативності, залежність від даних, відсутність розуміння контексту, обмежена можливість персоналізації інструкцій [5].

Серед етично-правових аспектів автором було описано: повагу до приватного життя, справедливість і відсутність дискримінації, прозорість у використанні ChatGPT [7].

Мета (Purpose). Мета статті полягає у висвітленні шляхів застосування ШІ при викладанні дисциплін гуманітарного циклу.

Методи (Methods). Для досягнення заявленої мети були використані такі методи дослідження: аналіз педагогічної, методичної й спеціальної літератури; аналіз і синтез; метод узагальнення; спостереження; співбесіда, опитування.

Результати (Results). Дослідження застосування ШІ ChatGPT було проведено із студентами спеціальності «Професійна освіта», дисципліна «Технологія викладання фахових дисциплін» починаючи з 27 лютого 2023 року, яке показало що наша студентська молодь на відміну від студентів країн зарубіжжя тільки не почала користуватися даним сервісом (це може бути пов'язано з тим що у нас триває повномасштабна агресія, і тим, що він був офіційно запущений в Україні 18 лютого 2023 року).

Доля опитаних студентів які уже почали самостійно застосовувати цей

інструмент склала понад 50 % від загальної кількості, серед основних запитів якими послуговувалися студенти були питання особистого життя, й глобальних проблем.

Досвід викладання вказує на те, що є певна різниця у викладанні технічних і гуманітарних дисциплін, оскільки технічні дисципліни вимагають константних даних, значної точності у викладенні матеріалу, у той же час гуманітарні дисципліни переважно мають допущення значної долі абстрактності, й припущень, що дає значні можливості критики згенерованих ChatGPT текстів.

Автором було запропоновано студентам генерувати списки актуальної літератури щодо обраних тем, що значно актуалізувало, й оновило підбір матеріалів з навчальної дисципліни (рис 1.). Крім того даний сервіс відіграє роль

свого роду неупередженої рефлексії для студента, він має змогу задати питання і отримати неупереджену відповідь.

І хоча тексти можуть містити деяку нісенітницю, але це виправляється правилом для студентів «перевіряти інформацію», тобто можемо сказати що ChatGPT формує критичне мислення студентів, адже при перевірці тексту викладачем не перевірена ними інформація є помітною, що спонукає до введення штрафних санкцій до таких студентів.

Окрім того ChatGPT може здійснювати попередню оцінку написаних студентом текстів, знаходити помилки й підказувати правильність написаних тверджень приміром щодо написання курсових робіт.



Згенеруй мені список літератури про інтерактивні методи навчання



Звичайно! Ось кілька книг та статей про інтерактивні методи навчання:

1. "The Power of Protocols: An Educator's Guide to Better Practice" by Joseph P. McDonald and Nancy Mohr.
2. "Interactive Teaching" by V. A. Howard.
3. "Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom" by John C. Bean.
4. "Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty" by Elizabeth F. Barkley.
5. "Active Learning: Creating Excitement in the Classroom" by Charles C. Bonwell and James A. Eison.
6. "Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does" by John Biggs.
7. "Interactive Lecturing: A Handbook for College Faculty" by Elizabeth F. Barkley.
8. "Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups"

Рис. 1. Список літератури згенерований ChatGPT щодо інтерактивних методів навчання

Цікавою є функція дописування тексту на підставі уже написаного студентами. Можемо також визначити що це додає елементу проблемності для студентів, оскільки написаний ШІ текст відрізняється від того, що хотів написати сам студент. Порівняння написаного ШІ і власного тексту породжує думки про написання третього варіанту.

Оскільки ми використовуємо Elearn для дистанційного навчання і серед основних завдань є підготовка доповідей й презентаційних матеріалів до них, даний сервіс допомагає при підготовці презентаційних матеріалів (рис. 2.).

Зрозуміло що підготовлена таким чином презентація вимагає евристичної

бесіди із студентами з наведенням конкретних прикладів, що збільшує у свою чергу інтерактивність навчання, оскільки ChatGPT поки видає загальні фрази це змушує студентів «гуглити» для конкретизації отриманих від ШІ даних, що у свою чергу розвиває у них пошукові навички.

Понад 80 % студентів відмітили що після застосування наведених шляхів застосування ChatGPT у навчальній діяльності їхня мотивація до засвоєння навчального матеріалу значно зросла, а застосування ШІ привносить деякого «футуризму» у навчальний процес.



підготуй презентацію на тему проблемного навчання



Звичайно! Ось презентація на тему проблемного навчання:



Slide 1: Проблемне навчання: вступ

- Проблемне навчання - це педагогічна методика, яка сприяє активному залученню студентів до навчального процесу та розвитку їх критичного мислення та самостійності.
- Проблемне навчання використовується в різних галузях знань та може бути ефективним способом підготовки студентів до рішення складних завдань у реальному житті.

Slide 2: Основні принципи проблемного навчання

- Індивідуальне навчання: студенти самостійно займаються розв'язуванням проблем та пошуком рішень.
- Актив

Рис. 2. Приклад створення презентації на задану тему

Висновки і перспективи (Discussion). Таким чином серед апробованих серед студентів-гуманітаріїв методів застосування ШІ можемо виділити: проблемно-розвивальний, евристичний, частково-пошуковий, метод проектів, і т.п.

Безкоштовний сервіс ChatGPT дає змогу долучити студентів до найостанніших досягнень науки і техніки, оскільки даний сервіс має величезний пул знань які можуть бути недоступними для викладача-предметника, він дозволяє активізувати навчальний процес й збільшити частку інформатизації освітньої галузі. Студенти відмічають підвищення мотивації до навчальної діяльності, вигадують схеми використання згенерованих ШІ текстів.

Оскільки 17.03.2023 року вийшла нова версія ChatGPT 4.0 яка може працювати із відео, та зображеннями, а також має у 500 разів більшу потужність за попередню версію 3.5, що у свою чергу створює величезні можливості для апробації цієї технології у освітній галузі.

Без сумніву дана технологія є помічною у навчальному процесі, але на сьогоднішній день вона не здатна замінити собою кваліфікованого педагога, адже не володіє суб'єктивністю й не володіє емпатією до співрозмовника.

Список використаних джерел

1. Четверта промислова революція [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Четверта_промислова_революція (дата

звернення: 17.03.2023). — Назва з екрана.

2. Tlili A., Shehata B., Adarkwah M. A., Bozkurt A., Hickey D., Huang R., Agyemang B. What if the devil is my ChatGPT as a case study of using chatbots in education [Електронний ресурс] / A. Tlili, B. Shehata, M. A. Adarkwah, A. Bozkurt, D. Hickey, R. Huang, B. Agyemang // Smart Learning Environments Tlili et al. Smart Learning Environments, 2023. Режим доступу: <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x> (дата звернення: 17.03.2023). — Назва з екрана.

3. Boden I. Margaret A. Artificial intelligence. Series: Handbook of perception and cognition (2nd ed) / I. Boden, A. Margaret Q335.A7857 San Diego, California USA. 1996. 376 p.

4. ChatGPT в Україні: нічне жахіття для рецензентів [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://www.бібліотекар.укр/2023/02/chatgpt.html> (дата звернення: 17.03.2023). — Назва з екрана.

5. Baidoo-Anu D., Ansah L. O. Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://ssrn.com/abstract=4337484>. (дата звернення: 17.03.2023). — Назва з екрана.

6. Rudolph J., Tan S. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? / J. Rudolph, S. Tan // Journal of Applied Learning. 2023 — Vol.6 no.1 [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/article/view/689/539>.

7. Mhlanga, D. Open AI in Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT/ D. Mhlanga // Towards Lifelong Learning. — 2023. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4354422>.

8. So, what if ChatGPT wrote it? // International Journal of Information

Management 71. [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfo-mgt.2023.102642> (дата звернення: 17.03.2023)

References

1. The Fourth Industrial Revolution [Electronic resource] — Access mode: https://uk.wikipedia.org/wiki/Четверта_промислова_революція (access date: 03/17/2023). — Title from the screen.

2. Tlili A., Shehata B., Adarkwah M. A., Bozkurt A., Hickey D., Huang R., Agyemang B. What if the devil is my ChatGPT as a case study of using chatbots in education [Electronic resource] / A. Tlili, B. Shehata, M. A. Adarkwah, A. Bozkurt, D. Hickey, R. Huang, B. Agyemang // Smart Learning Environments Tlili et al. Smart Learning Environments, 2023. Access mode: <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x> (accessed 03/17/2023). — Title from the screen.

3. Boden I. Margaret A. Artificial intelligence. Series: Handbook of perception and cognition (2nd ed) / I. Boden, A. Margaret Q335.A7857 San Diego, California USA. 1996. 376 p.

4. ChatGPT in Ukraine: a nightmare for reviewers [Electronic resource] — Access mode: <https://www.bibliotekar.ukr/2023/02/chatgpt.html> (access date: 03/17/2023). — Name from the screen.

5. Baidoo-Anu D., Ansah L. O. Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. [Electronic resource] — Access mode: <https://ssrn.com/abstract=4337484>. (date of application: 17.03.2023). — Title from the screen.

6. Rudolph J., Tan S. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher educa-

tion? / J. Rudolph, S. Tan // Journal of Applied Learning. 2023 — Vol.6 no.1 [Electronic resource] — Access mode: <https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/article/view/689/539>.

7. Mhlana, D. Open AI in Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT/ D. Mhlana // Towards Lifelong

Learning. — 2023. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4354422>.

8. So, what if ChatGPT wrote it? // International Journal of Information Management 71. [Electronic resource] — Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfo-mgt.2023.102642> (access date: 03/17/2023)

APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING DISCIPLINES OF THE HUMANITIES CYCLE

Prokhorchuk A. M.

Abstract. *The article analyzes the literature on approaches to the use of the AI (Artificial Intelligence) service "ChatGPT", ethical, philosophical and technical aspects. The analyzed sources made it possible to identify general features of the practical application of this service when working with students. Possible ways of using AI in the teaching of disciplines of the humanitarian cycle in institutions of higher education are shown, in particular, on the example of the discipline "Teaching technologies of professional disciplines" of the specialty "Professional education". A trend has been revealed regarding the use of AI (Artificial Intelligence) service "ChatGPT" by students. In the process of empirical research, the author proposed to carry out a preliminary assessment of the texts written by the student, to find errors and suggest the correctness of written statements, for example, regarding the writing of term papers, and also suggested that students generate lists of current literature on selected topics, which significantly updated and refreshed the selection of materials from the academic discipline. Among the AI application methods tested on humanities students, the following were highlighted: problem-developmental, heuristic, partial-research, project method, etc. The conducted research showed that more than 80 % of students noted that after using the given ways of using ChatGPT in educational activities, their motivation to learn the educational material increased significantly, and the use of AI brings some "futurism" to the educational process.*

Keywords: artificial intelligence, disciplines of humanitarian cycle, training of humanitarians, educational process.

**THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN HIGHER EDUCATION:
PROBLEMATICITY & PERSPECTIVES**

KHRYSTIUK S. B., PhD in World History, Associate Professor

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: svitlana.khrystiuk@gmail.com

ORCID 0000-0003-4119-8562

Abstract. *This research is aimed at analyzing modern problematicity of forming the competency-based approach's essence and perspectives in higher educational institutions within Ukraine; considering it as the modern learning innovative paradigm aimed at the conceptual learning renewal in higher education, its reorientation towards achieving integral learning outcomes (competencies), characterized by personal and social significance, as well as personal socialization and professionalization. For this purpose, the new corporate culture formation at the university, in which all links as well as all education participants are interested in improving the higher education quality, has been examined. To achieve the stated objective theoretical (comparative analysis, synthesis, generalization, modeling) and empirical (questioning) research methods were used. It had outlined three broad approaches applied regarding competence and professional development: 1) competence and behavioristic functionalism; 2) competence as integrated occupationalism; 3) competence as situated professionalism. The research has proved that throughout life as well as professional career, a person is constantly updating, deepening, and improving his three groups of competencies: 1) general (key, basic): personal, social, instrumental, 2) professional and 3) occupational. In the terms of our research, it has been specified that the perspectives of the competency-based approach implementing are to contribute to form the graduate's willingness to succeed in different areas, including foreign language proficiency.*

Key words: *competency-based approach, higher education, competence, professional competence, integral quality, competency-based curriculum.*

Introduction. The information society formation, characterized by increasing migration, labour market mobility, intercultural exchanges, and, most importantly, the objective need to learn to live together, preserving own identity, determines integrative tendencies and the education's key role in emerging and developing the new world community. In the market-economy environment, the situation has changed fundamentally due to the constant technology improvement, the market-oriented production, requiring a new formation of professionals, capable of adequately responding to market conditions, being initiative, creative and proactive as well. As a rule, individuals are allocated to jobs based on both personal characteristics and learning achievements and their own

profile of capabilities. Therefore, professional's learning should result not only in qualifications, but also professional competence, since it is competence that ensures professionally important qualities, a higher level of professional training, to become independent and competitive, to get domestic or global recognition or to master new skills.

The education quality is the social development's general indicator in a particular temporal progression, the social characteristic of a state. Therefore, the main objective of education is to make knowledge a component of the individual, its essence, the basis of life. The learning quality is determined by educational standards, quality of training, modern technical means of instruction, educational

and methodological support, etc. In accordance with the Law "On Higher Education", the main objective of state education policy is to create conditions for personal development and creative self-realization of each citizen of Ukraine, to update the education content and to organize the learning process in accordance with democratic values, market economy, and modern scientific and technological advances based on the competency-based approach.

In accordance with the NULES of Ukraine Development Programme for 2021-2025 "The Holosiiv Initiative – 2025", the main objective of education development in National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine for 2021-2025 is to continuously improve the quality of education; to develop individual university curricula and programs corresponding to the production demand and the best foreign analogues of Bachelor's and Master's Degrees in forming individual modular disciplines; to reorient curricula, individual training trajectories to increase practical component, with large-scale introducing internship programs at production; to introduce international education programs, curricula and interactive information technologies, to create new specialties for training professionals in accordance with the European Educational Area requirements in order to obtain dual diplomas for students; to continue implementing gradual education via the students' integrated continuous selective systems as well as training according to the secondary school, lyceum – vocational college – university scheme. Mastering research, business, digital, social, speech and communication competences is extremely important for further professional activity, active social position, and constant self-improvement of modern professionals both presently and in the long term [3].

Thus, currently, a vital task of the state higher education modernization is to ensure the training of future professionals in compliance with international standards.

According to the analysis of pedagogical experience of the last decade, the competency-based approach in higher education has become a socially significant phenomenon, a priority in pursuing the Ukraine's education policy, in particular, the higher education's conceptual provisions, its essence and content. Therefore, a relevant strategy of public policy has become the acquisition of students' professional competencies.

Purpose. Is to examine the competency-based approach's problematization and perspectives in higher educational institutions, considering it as the modern learning innovative paradigm aimed at the conceptual learning renewal in higher education, its reorientation towards achieving integral learning outcomes (competencies), characterized by personal and social significance, as well as personal socialization and professionalization. For this purpose, the new corporate culture formation at the university, in which all links as well as all education participants are interested in improving the higher education quality, has been examined.

Methods. To achieve the stated objective, a system of the following research methods was used: theoretical: analysis of national and foreign researchers' scientific publications to determine the current status of the issue raised in pedagogical theory; comparative analysis of various definitions of the key concept "competence" to compare different researchers' views on the competency-based approach; generalization of modern teaching practices in higher education on the competency-based approach; modeling the structure and content of research competence by academic degrees; empirical: questioning lecturers and students, graduate students in order to identify their attitude towards the competency-based approach, professional readiness for designing integral learning outcomes in the context of the tri-cycle learning system in higher education.

Theoretical and applied foundations of the competency-based approach, its

problematicity and perspectives in higher education have been developed and substantiated in scientific papers of foreign and domestic researchers, such as A. Barman, J. Konwar (2011), R. Barnett (1994), S. Billett (2017), L. Holubnycha, I. I. Kostikova, O. Leiba, S. Lobzova, & R. Chornovol-Tkachenko (2019), U. Isopahkala-Bouret, T. Rantanen, K. Raji, E. Järveläinen (2011), S. Kachmarchyk, S. Khrystiuk, & L. Shanaieva-Tsymbal (2019), G. Klemp (1980), M. Mulder (2014), M. Mulder, J. Gulikers, H. Biemans, R. Wesselink (2009), D. McClelland (1973), O. Naboka, V. Davyskyba (2019), O. Poliakova, T. Kyrychenko, & T. Ridel (2019), J. Raven (1984), D. S. Rychen & L. Salganic (2003), C. Sturgis, S. Patrick, L. Pittenger (2011), Y. Tatur (2004), A. O. Vitchenko, A. Yu. Vitchenko (2019), A. Vitchenko, A. Vitchenko, N. Zamoitaeva, S. Khrystiuk, V. Nikolayenko (2022), S. S. Weng, Y. Liu, J. Dai, & Y. Ch. Chuang (2020), R. Wite (1959) and others.

Results. The competency-based approach debate started in the 1950s of the 20th century (Mulder et al., 2009), when “White (1959) defined competence as a basic motive for the acquisition of knowledge, mastery of skills, need for exploration, or competence as exploratory learning for “effectance”; McClelland (1973) stated that traditional testing needed to be changed; Gilbert (1978) made a link between competence and effective performance improvement; Boyatzis (1982) did large-scale studies on managers’ competence; Zemke (1982) expanded the competence application to all aspects of training and development; McLagan (1989) developed competence profiles for self-assessment and development; Prahalad and Hamel (1990) applied the concept of core competence at organizational level; in the 1990s, the concept of competence also became popular in European education” [12].

However, there are still considerable controversial points among researchers over competency itself. It is viewed as a set of certain skills, such as “1) reading, writing, and calculating skills, communication skills (McClelland, 1973); 2) human basic characteristics leading to effective results in the workplace (Klemp, 1980); 3) the ability (Rychen and Salganic, 2003; Holubnycha et al., 2019; Poliakova et al., 2019); 4) mastering large and complex skills; 5) a coordinated cluster of knowledge, skills and abilities (Mulder, 2014); 6) diversified set of individual and sociocultural resources, the integrity of cognitive, emotional and social dimensions; 7) a set of knowledge, skills, abilities, experience and behavior leading to implementing single acts effectively; 8) active combinations of knowledge, abilities, and intentions which enable people to successfully and responsibly respond to changing conditions (Weng et al., 2020); awareness” [16].

There are three broad approaches applied regarding competence and professional development (Mulder, 2014), such as “1) competence and behavioristic functionalism, stressing the importance to determine the discrepancies between actual and desired competence, leading to training of sometimes miniscule skills; an important pitfall of this approach is fragmentizing learning; 2) competence as integrated occupationalism, stressing that knowledge, skills and attitudes should be integrated in the curriculum, teaching, learning and testing; 3) competence as situated professionalism indicating that competence gets meaning only in a certain context; an important pitfall here is holism, when competence details are covered under generic expressions of individuals’ abilities, which may be sufficient in personal development, but not for professional certification purposes” [11].

In the competence-based education, competence means general knowledge, skills, and attitudes; competences can also be viewed as behavior-

based general competences and task-specific special (subject) competences. According to Billett, there are “three areas of expertise: canonical competence means societally produced entity that is explicitly expressed for example in curricula, situational competence means the way competences appear in various conditions such as in different workplaces, and personal competence that is the foundation of efficient action and ability to meet challenges at work” [5].

The competency-based learning process is not just timeless and placeless (Sturgis et al., 2011), but it is a competency-based model directed at students' needs in the learning process. Researchers also assert that “high-quality expertise is the competence-based education objective; students advance upon mastery; competencies include explicit, measurable, transferable learning objectives that empower students; assessment is meaningful and a positive learning experience for students; students receive timely, differentiated support based on their individual learning needs; and learning outcomes emphasize competencies that include application and creation of knowledge, along with the development of important skills and dispositions. If the aforementioned practices are realized appropriately, education should become equal and provide opportunity to reach good outcomes” [15].

Any educational program's effectiveness or efficiency depends on the curriculum design philosophy (Barmen et al., 2011). As researchers note, “competency-based curriculum aims to make students more competent through the acquisition of competencies and further development of the newly acquired or already held competencies, and summarizes academic and professional profiles, defines new objectives in the learning process, enhances learning environments and shifts the concept of learning as accumulation of knowledge to learning as a permanent attitude towards knowledge acquisition” [4].

A. Vitchenko & A. Vitchenko interpret competence as an “integral quality of the higher education applicant reflecting his willingness to successfully perform certain functions, provide self-instruction, continuous professional development and career growth to achieve both personal and socially significant results. The learning effectiveness in the competency-oriented higher education is determined by measuring the mastery of a specific competency or system of competencies characterized by outcomes of educational and professional learning”. The researchers note that throughout life as well as professional career, a person is constantly updating, deepening, and improving his three groups of competencies: 1) general (key, basic): personal, social, instrumental, 2) professional and 3) occupational, developed at the previous level of training, and point out that in designing a system of competencies for lifelong learning, it is necessary to take into account the leading activities for each age stage [1].

The competency-based approach is an attempt to match education and market needs, to mitigate the contradiction between academic and vocational activities (Naboka et al., 2019). In the system of vocational education, it is based on the society's study and analysis as well as labor market needs, development of effective methods and pedagogical technologies to achieve the main goal – students' key competencies development, such as: value-based, all-cultural, learning and cognitive, informational, communicative, socio-labour, personal improvement. Therefore, the competency-based learning shapes students' qualifications for vocational activity; the criteria and parameters for assessing educational outcomes are unified and expressed in terms and results that can be interpreted and taken into account in any educational institution in any country. The researchers also identify negative aspects of the approach: high bureaucracy; very assessment-oriented; it

can't integrate education with labour market; it runs counter to the principles of broad education; it masks differences between different colleges and universities. At the same time, they assert that key competencies help succeed in life; contribute to the quality of public institutions; correspond to the diverse areas of life [2].

The competency-based approach to foreign language learning is considered as a way of organizing students' learning and cognitive activities, ensuring the learning content mastering and thereby achieving learning objectives in solving certain problems, taking into account, that the main objective of foreign language learning is the communicative competence formation. National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine pays considerable attention to foreign languages, the formation of International Relations students' foreign language communicative competence, by means of blended learning technology (Kachmarchyk et al., 2019). The mission of the NULES of Ukraine is "to train qualified specialists in International Relations who will have skills of professional and personal communication in native and foreign languages. Nowadays, future experts' proficiency in foreign language is considered an attribute of intellectual development that a person with higher education possesses" [8].

It's worth identifying higher education graduates' perspectives on competency-based higher education (Isopahkala-Bouret et al., 2011). The most critical are the following: "students 1) emphasize the importance of general studies; 2) stress the importance of receiving feedback for building professional identities that pertain to their own professional competence levels; 3) consider assessments necessary for building their professional identities; 4) need ways to assess and communicate their individual professional competences. University graduates expect to have a certain discipline-focused,

general perspective to understand dependencies among different phenomena; they seek to achieve a sound knowledge of the content in their areas of specialization" [7].

Thus, having analyzed lots of data on the issue raised, we may conclude that the competency-based approach focuses on integral learning outcomes, and the learning outcomes are not just information learned, but the ability to act in various problematic situations. Competent professionals with academic degree should have a unique modern scientific mindset, democratic principles, spiritual values, and multi-functionality. The perspectives of the competency-based approach implementing are to contribute to form the graduate's willingness to succeed in different areas, including foreign language proficiency.

Список використаних джерел

1. Вітченко А. О., Вітченко А. Ю. Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симуляр доби постмодерну? *Вища школа*, 2019. № 4 (177). С. 52–66.
2. Набока О. Давискиба В. Проблеми і перспективи застосування компетентнісного підходу у професійній освіті. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 2019. № 5 (97). С. 20–32. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.5\(97\)2019.196452](https://doi.org/10.31865/2077-1827.5(97)2019.196452).
3. Програма розвитку НУБіП України на 2021 – 2025 рр. «Голосіївська Ініціатива – 2025». URL: <https://nubip.edu.ua/node/3980>.
4. Barman A., Konwar J. Competency-based curriculum in higher education: a necessity grounded by globalization, 2011. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 3(6), 7–15.
5. Billett S. Developing domains of occupational competence: workplaces and learner agency, 2017. *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*, 47–66. Dordrecht: Springer.

DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4>.

6. Holubnycha L., Kostikova I. I., Leiba O., Lobzova S., & Chornovol-Tkachenko R. Developing Students' Intercultural Competence at the Tertiary Level, 2019. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 11(3), 245–262. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/149>.

7. Isopahkala-Bouret U., Rantanen T., Raji K., Järveläinen E. European Qualifications Framework and the comparison of academically-oriented and professionally-oriented master's degrees, 2011. *European Journal of Higher Education*, 1(1), 22–38. DOI: 10.1080/21568235.2011.577180.

8. Kachmarchyk S., Khrystiuk S., & Shanaieva-Tsymbal L. Using Blended Learning Technology in Foreign Language Communicative Competence Forming of Future International Relations Specialists, 2019. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(4), 84–99. DOI: 10.18662/rrem/159.

9. Klemp G. O. The assessment of occupational competence, 1980. Washington, DC: National Institute of Education.

10. McClelland D. C. Testing for Competence Rather. Then for "Intelligence", 1973. *American Psychologist*, 1(28), 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0034092>.

11. Mulder M. Conceptions of Professional Competence, 2014. *International Handbook of Research in Professional and Practice-Based Learning*. Dordrecht: Springer.

12. Mulder M., Gulikers J., Biemans H., Wesselink R. The new competence concept in higher education: error or enrichment? 2009. *Journal of European Industrial Training*, 33 (8/9), 755–770. DOI: 10.1108/03090590910993616.

13. Poliakova O., Kyrychenko T., & Ridel T. Multicultural Competence of University Students in

Ukraine: Reality and Perspectives, 2019. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 11(4), 221–247. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/167>.

14. Rychen D. S. & Salganic L. H. Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society, 2003. Göttingen: Hogrefe and Huber.

15. Sturgis C., Patrick S., & Pittenger L. It's not a matter of time: highlights from the 2011 competency-based learning summit, 2011. Vienna, VA: International Association for K-12 online learning, Council of Chief State School Officers. URL: https://www.inacol.org/wpcontent/uploads/2015/02/iNACOL_Its_Not_A_Matter_of_Time_full_report.pdf.

16. Vitchenko A., Vitchenko A., Zamotaieva N., Khrystiuk S., Nikolayenko V. Designing Integral Learning Outcomes in Higher Education Within the Frameworks of the Competency-Based Approach, 2022. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(6), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i6>.

17. Weng S. S., Liu Y., Dai J., & Chuang Y.-Ch. A. Novel Improvement Strategy of Competency for Education for Sustainable Development (ESD) of University Teachers Based on Data Mining, 2020. *Sustainability*, 12. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12072679>.

References

1. Vitchenko, A. O., Vitchenko, A. Yu. (2019). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni vyshchii osviti: osvitalia innovatsiia chy reformatorskyi symuliakr doby postmodernu [The Competency-Based Approach in Modern Higher Education: Educational Innovation or Postmodern Reformist Simulation]? *Vyshcha shkola [High School]*, 4, 52–66.
2. Naboka, O., Davyskyba, V. (2019). Problemy i perspektyvy zastosuvannia kompetentnisnoho pidkhodu u

profesiinii osviti [Problems and Perspectives of the Competency-Based Approach in Vocational Education]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu [Humanization of the Educational Process]*, 5 (97), 20–32. DOI:

[https://doi.org/10.31865/2077-1827.5\(97\)2019.196452](https://doi.org/10.31865/2077-1827.5(97)2019.196452).

3. The NULES of Ukraine Development Programme for 2021-2025 “The Holosiiv Initiative – 2025”. URL: <https://nubip.edu.ua/node/3980>.

4. Barman, A., Konwar, J. (2011). Competency-based curriculum in higher education: a necessity grounded by globalization. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 3 (6), 7–15.

5. Billett, S. (2017). Developing domains of occupational competence: workplaces and learner agency. *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*, 47–66. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4>.

6. Holubnych, L., Kostikova, I. I., Leiba, O., Lobzova, S., & Chornovol-Tkachenko, R. (2019). Developing Students’ Intercultural Competence at the Tertiary Level. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 11(3), 245–262. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/149>.

7. Isopahkala - Bouret, U., Rantanen, T., Raji, K., Järveläinen, E. (2011). European Qualifications Framework and the comparison of academically-oriented and professionally-oriented master’s degrees. *European Journal of Higher Education*, 1(1), 22–38. DOI: 10.1080/21568235.2011.577180.

8. Kachmarchyk, S., Khrystiuk, S., & Shanaieva-Tsymbal, L. (2019). Using Blended Learning Technology in Foreign Language Communicative Competence Forming of Future International Relations Specialists. *Revista Roma-*

neasca pentru Educatie Multidimensionala, 11(4), 84–99. DOI:10.18662/rrem/159.

9. Klemp, G. O. (1980). The assessment of occupational competence. Washington, DC: National Institute of Education.

10. McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather. Than for “Intelligence”. *American Psychologist*, 1(28), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>.

11. Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. *International Handbook of Research in Professional and Practice-Based Learning*. Dordrecht: Springer.

12. Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33 (8/9), 755–770. DOI: 10.1108/03090590910993616.

13. Poliakova, O., Kyrychenko, T., & Rideli, T. (2019). Multicultural Competence of University Students in Ukraine: Reality and Perspectives. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 11(4), 221–247. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/167>.

14. Rychen, D.S., & Salganic, L. H. (2003). Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society. Göttingen: Hogrefe and Huber.

15. Sturgis, C., Patrick, S., & Pittenger, L. (2011). It’s not a matter of time: highlights from the 2011 competency-based learning summit. Vienna, VA: International Association for K-12 online learning, Council of Chief State School Officers. URL: https://www.inacol.org/wpcontent/uploads/2015/02/iNACOL_Its_Not_A_Matter_of_Time_full_report.pdf.

16. Vitchenko, A., Vitchenko, A., Zamotaieva, N., Khrystiuk, S., Nikolayenko, V. (2022). Designing Integral Learning Outcomes in Higher Education

Within the Frameworks of the Competency-Based Approach. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(6), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i6>.

17. Weng, S. S., Liu, Y., Dai, J., & Chuang, Y.-Ch. (2020). A Novel Improvement Strategy of Competency for Education for Sustainable Development (ESD) of University Teachers Based on Data Mining. *Sustainability*, 12. DOI: <https://doi:10.3390/su12072679>.

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ПРОБЛЕМАТИКА ТА ПЕРСПЕКТИВИ Христюк С. Б.

Анотація. Дане дослідження присвячено аналізу сучасної проблематики формування та перспектив розвитку компетентнісного підходу у вищих навчальних закладах України; компетентнісний підхід розглядається як сучасна інноваційна парадигма навчання, спрямована на концептуальне оновлення навчання у вищій освіті, його переорієнтацію на досягнення інтегральних результатів навчання, тобто не просто засвоєння інформації, а здатність діяти в різних проблемних ситуаціях; інтегральні результати навчання характеризуються особистісною та соціальною значущістю, а також соціалізацію та професіоналізацію особистості. З цією метою досліджено формування в університеті нової культури праці, в якій абсолютно всі ланки, всі учасники навчального процесу зацікавлені у підвищенні якості вищої освіти. Для досягнення окресленої мети використано теоретичні (порівняльний аналіз, синтез, узагальнення, моделювання) та емпіричні (анкетування) методи дослідження. В дослідженні окреслено три широкі підходи, застосовані щодо компетентності та професійного розвитку: 1) компетентність і біхевіористський функціоналізм; 2) компетентність як інтегрований професіоналізм; 3) компетентність як високий професіоналізм. Дослідження доводить, що протягом життя, а також професійної кар'єри людина постійно оновлює, поглиблює та вдосконалює свої три групи компетентностей: 1) загальну (ключову, базову): особистісну, соціальну, інструментальну, 2) професійну та 3) галузеву. В рамках нашого дослідження визначено, що перспективи впровадження компетентнісного підходу мають сприяти формуванню бажання випускника досягти успіху в різних сферах, у тому числі у володінні іноземною мовою. Компетентнісний підхід до вивчення іноземної мови розглядається як спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що забезпечує засвоєння змісту навчання і тим самим досягнення цілей навчання при вирішенні певних завдань, враховуючи, що основною метою вивчення іноземної мови є формування комунікативної компетентності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, вища освіта, компетентність, професійна компетентність, інтегральна якість, компетентнісний навчальний план.

KEY ADVANTAGES OF MULTICULTURALISM FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

CHAIKA O. I., PhD, Associate Professor, Visiting Researcher
Faculty of Humanities, Education and Social Sciences
University of Luxembourg Esch-sur-Alzette, Luxembourg
E-mail: oxana.chaika@yahoo.es
ORCID: 0000-0002-4317-9456

Abstract. *Multiculturalism is a concept that has gained increasing importance in today's globalized world, which is characterized by diversity and a rich cultural exchange. In the field of foreign language teaching and learning (FLT), the incorporation of multiculturalism has become an essential tool to promote a better understanding of cultural differences, foster empathy, and encourage the acquisition of new linguistic skills. The purpose of this paper is to highlight the key advantages of multiculturalism in foreign language teaching and learning and identify optimal ways of effective strategy implementation on bringing multiculturalism into FLT. Firstly, multiculturalism can provide students with a deeper understanding of the cultural background of the language they are learning. By exposing students to different cultures and traditions, they can better comprehend the linguistic nuances and idiomatic expressions that are inherent in a language. This, in turn, can enhance their language proficiency and make them more effective communicators. Secondly, multiculturalism can promote empathy and tolerance towards people from different cultures. In a multicultural classroom, students can learn to appreciate and respect the diversity of cultural backgrounds, beliefs, and values. This can improve their intercultural communication skills and promote a more inclusive learning environment. Thirdly, multiculturalism can encourage critical thinking and creativity. When students are exposed to different cultural perspectives, they are challenged to question their own assumptions and biases. This can foster a more open-minded approach to learning and inspire new ideas and ways of thinking. Fourthly, multiculturalism can prepare students for a globalized workforce. In today's interconnected world, cross-cultural competence is a valuable asset for professionals in various fields. By incorporating multiculturalism into foreign language teaching and learning, students can develop the skills necessary to communicate effectively with people from different cultures, both in personal and professional settings. In conclusion, the incorporation of multiculturalism in foreign language teaching and learning offers many advantages, including a deeper understanding of cultural backgrounds, empathy and tolerance towards diversity, critical thinking, and preparation for a globalized workforce. By recognizing the importance of multiculturalism in foreign language teaching and learning, educators can create a more engaging and inclusive learning environment that prepares students for success in a globalized world.*

Key words: *multiculturalism, foreign language teaching, learning, advantages.*

Introduction. Multiculturalism has become an increasingly important concept in foreign language teaching and learning. According to Kramsch (1993) and Chaika et al. (2022), multiculturalism is necessary for the development of intercultural communicative competence, which involves the ability to understand and effectively communicate with people from diverse

cultural backgrounds [14; 5]. Foreign language educators can develop a more inclusive and dynamic learning environment that equips students for success in a globalized world by integrating multiculturalism into language teaching and learning. This aligns with the European Commission's perspective that "multilingualism and intercultural understanding are essential for

personal development, social inclusion and active citizenship" [9, p. 5]. Similarly, the Council of Europe highlights the importance of language education that "fosters respect for diversity and promotes intercultural dialogue" [7, p. 5].

One of the key advantages of multiculturalism in foreign language teaching and learning is its ability to provide students with a deeper understanding of the cultural background of the language they are learning. By exposing students to different cultures and traditions, they can better comprehend the linguistic nuances and idiomatic expressions that are inherent in a language [2; 4]. This, in turn, can enhance their language proficiency and make them more effective communicators.

In addition to enhancing language proficiency, multiculturalism can promote empathy and tolerance towards people from different cultures. In a multicultural classroom, students can learn to appreciate and respect the diversity of cultural backgrounds, beliefs, and values [19]. This can improve their intercultural communication skills and promote a more inclusive learning environment. Furthermore, multiculturalism can encourage critical thinking and creativity. When students are exposed to different cultural perspectives, they are challenged to question their own assumptions and biases [14]. This can foster a more open-minded approach to learning and inspire new ideas and ways of thinking.

Finally, multiculturalism can prepare students for a globalized workforce. In today's interconnected world, cross-cultural competence is a valuable asset for professionals in various fields [10]. By incorporating multiculturalism into foreign language teaching and learning, students can develop the skills necessary to communicate effectively with people from different cultures, both in personal and professional settings.

While the benefits of multiculturalism in foreign language teaching and learning have been studied extensively,

there are still some gaps that need to be filled in. For example, there is a need for more research on the most effective ways to incorporate multiculturalism into language teaching and learning [15]. Additionally, more studies are needed to examine the long-term impact of multiculturalism on students' language proficiency and intercultural communication skills [2; 21].

The research problem, therefore, is to investigate the key advantages of multiculturalism in foreign language teaching and learning and to identify effective ways to incorporate multiculturalism into language teaching and learning, with a focus on the long-term impact on students' language proficiency and intercultural communication skills. By addressing this research problem, educators can enhance their understanding of the importance of multiculturalism in language teaching and learning and develop strategies to promote a more inclusive and effective learning environment for students.

Analysis of recent researches and publications. Multiculturalism is known to be a complex and multifaceted concept that has been widely discussed in the field of foreign language teaching (FLT). Scholars from different regions of the world have explored the role of multiculturalism in FLT, and their perspectives and approaches vary based on their cultural and educational backgrounds.

In Ukraine, Ivankova et al. (2019) emphasize that the incorporation of multiculturalism in FLT can help learners develop a deeper understanding of their own culture as well as the cultures of others [12]. They suggest that intercultural communication and cultural awareness are vital components of FLT, and the inclusion of multicultural perspectives can lead to a more comprehensive and nuanced understanding of different cultures. It is also agreed with Svitlana Amelina, Valentyna Miroshnichenko, and Tetiana Potapchuk, the Ukrainian scholars who have published several articles on

cross-cultural competence, that questions of national identity and self-identity of students in FLT are of critical value in the educational settings [1; 18; 21]. Irkina et al. focus on the role of intercultural competence in FLT where they argue that incorporating multicultural perspectives in FLT can enhance learners' intercultural competence [11]. The scholars also emphasize the importance of understanding and respecting cultural differences, and suggests that FLT teachers need to be trained to develop their own intercultural competence in order to effectively teach it to their students. Valentyna Miroshnichenko's research focuses on the impact of national identity in multicultural education [21]. Thus, Miroshnichenko argues that students' national identity can influence their attitudes in life and those towards learning a foreign language. Further, it should be suggested that FLT teachers need to be aware of their students' national identity and find ways to incorporate it into their teaching practices. Next, Tetiana Potapchuk's research focuses on the development of national and cultural identity of students and leads to the questions of self-identification [18]. From this perspective and taking it further, it should be suggested that FLT teachers need to promote cultural and national awareness of students who learn a foreign language and provide opportunities for students to interact with people from different cultural backgrounds. Potapchuk also argues that developing students' self-identity is an essential part of developing their intercultural competence and at the same time preserving their national character and self-identity, which is well supported in the works of other recognized Ukrainian scholars and pedagogues [17; 20; 22].

In the EU, Brutt-Griffler and Samimy (2017) emphasize that FLT must be infused with critical multiculturalism to challenge dominant cultural and linguistic norms and promote social justice and equality [1]. They suggest that this

approach can help learners develop intercultural competence by engaging them in critical analysis and reflection on cultural and linguistic diversity. In Asia, scholars approach the role of multiculturalism in FLT from different perspectives. For example, in Japan, Yamamoto (2018) highlights the challenges of teaching English as a global language in a monocultural society [25]. The researcher suggests that incorporating multicultural perspectives in FLT can help learners develop a more nuanced understanding of the complexities of global communication. In China, Wang (2019) suggests that promoting multiculturalism in English language teaching can help learners develop intercultural competence and promote cultural exchange and cooperation with other countries [24]. Similarly, in Malaysia, the government has implemented policies to promote multiculturalism and multilingualism in FLT to enhance learners' intercultural competence [16].

The importance of multiculturalism in FLT is not straightforward and can be viewed in different ways by scholars from various regions. Nevertheless, the inclusion of multiculturalism in FLT can aid learners in acquiring intercultural competence, a critical skill in today's interconnected world. Therefore, it is necessary to examine diverse methods and outlooks regarding the integration of multiculturalism in FLT to enhance learners' intercultural competency.

Methods. Based on the research problem mentioned, this research utilized a mixed methods approach, combining both quantitative and qualitative methods. The quantitative methods included administering surveys to foreign language students and teachers at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine and Kryvyi Rih Pedagogical University in order to gather data on their perceptions of the benefits of multiculturalism in language learning, and

measuring the impact of multiculturalism on students' language proficiency and intercultural communication skills through standardized language proficiency tests [8].

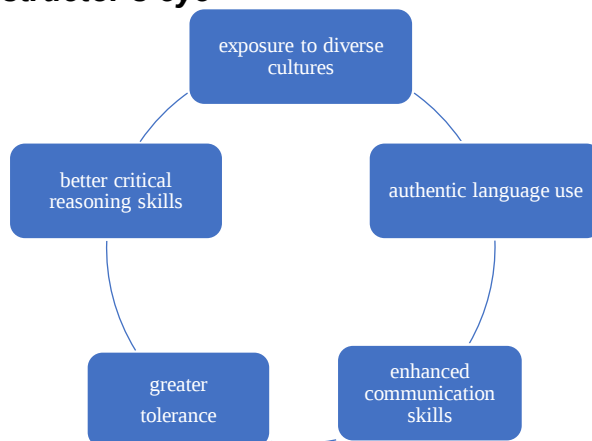
The qualitative methods included conducting interviews with foreign language teachers and students to gain a deeper understanding of their experiences with multiculturalism in language learning, and conducting classroom observations to observe how multiculturalism was being incorporated into foreign language instruction [23].

The data gathered from both the quantitative and qualitative methods were analyzed using statistical analysis and thematic analysis to identify key advantages of multiculturalism in foreign language teaching and learning, and effective ways to incorporate multiculturalism into language teaching and learning [13].

Results. Following the findings obtained in the surveys and interviews at both the universities, it is concluded that multiculturalism offers several key advantages for foreign language teaching and learning, including exposure to diverse cultures, increased motivation, authentic language use, enhanced communication skills, enhanced critical thinking skills, better creativity, and greater tolerance and understanding by the educators (see Fig. 1. *Advantages of Multiculturalism in Foreign Language Teaching and Learning: via the FL instructor's eye*) and the students (see Fig. 2. *Advantages of Multiculturalism in Foreign Language Teaching and Learning: via the student's eye*).

Advantages of multiculturalism in foreign language teaching and learning as viewed from the perspective of foreign language (FL) instructors mainly highlight that multiculturalism refers to the recognition, appreciation, and incorporation of diverse cultures and identities in the FL classroom. The understanding of these benefits may come to the fact that multiculturalism in FLT enhances cultural awareness and understanding. Incorporating multiculturalism in FL teaching and learning can help students develop a better understanding and appreciation of diverse cultures and identities. This can lead to increased tolerance and empathy towards people from different backgrounds, which is essential in today's globalized world. Then, it improves language proficiency; exposure to different cultures and languages can improve students' language proficiency by providing opportunities for authentic language practice and enhancing their communicative competence in a variety of cultural contexts [6]. In addition, it promotes critical thinking and problem-solving as incorporating multiculturalism in FL teaching and learning can challenge students to think critically about different cultural norms, values, and beliefs. This can promote the development of problem-solving and decision-making skills that are essential in intercultural communication [3]. Finally, it provides a dynamic learning environment, as according to Kramsch (1993), incorporating multiculturalism in FL teaching and learning can create a dynamic and engaging learning environment that promotes active learning and student engagement [14; 4].

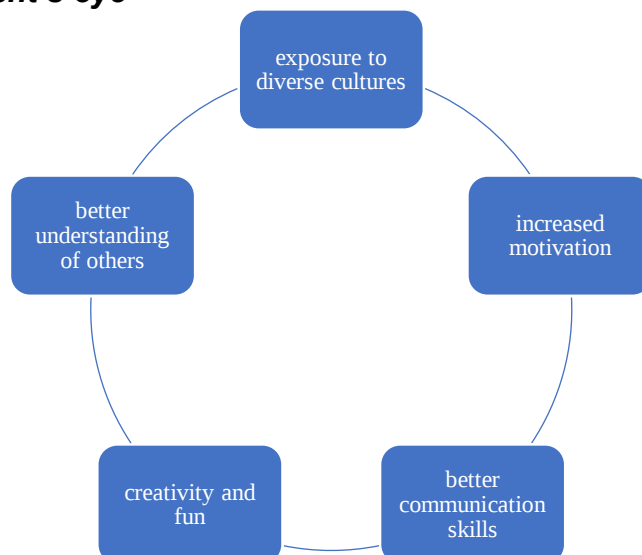
Fig. 1. Advantages of Multiculturalism in Foreign Language Teaching and Learning: via the FL instructor's eye



At large, the FL teachers at both the universities find that the advantages of multiculturalism in FL teaching and learning are numerous and varied. By incorporating multiculturalism in their teaching practices, FL instructors can help students develop intercultural competence, enhance their language proficiency, and promote critical thinking and problem-solving skills.

Advantages of multiculturalism in foreign language teaching and learning can also be viewed from the perspective of the students. Multiculturalism in the FL classroom can provide students with a range of benefits, such as increased creativity and fun, better communication, and more understanding of different cultures and identities.

Fig. 2. Advantages of Multiculturalism in Foreign Language Teaching and Learning: via the student's eye



As discussed by the students, incorporating multiculturalism in FL teaching and learning can provide them with opportunities to explore and express their creativity by integrating different cultural perspectives into their learning. This can make the learning process more engaging and enjoyable. Next, students believe that such approaches improve communication as they provide them with exposure to different cultural perspectives, norms, and communication styles. This can enhance their ability to communicate effectively with people from diverse national / cultural backgrounds and results in enhanced understanding of different cultures and identities. Therefore, multiculturalism in FL

teaching and learning can help students gain a better understanding and appreciation of diverse cultures and identities. This can lead to increased tolerance and empathy towards people from different backgrounds.

In the end, it was decided to see in which parts and scope the ideas of teachers and students on benefits of multiculturalism in FLT are shared and/or overlapping. The findings have embodied into the following list, without any limitations (Fig. 3. *Advantages of Multicultural Education when Learning / Teaching a Foreign Language*).

Fig. 3. Advantages of Multicultural Education when Learning / Teaching a Foreign Language



The advantages of multiculturalism in foreign language teaching and learning are numerous and include as shared in the teachers and students' feedback the following: exposure to diverse cultures, increased motivation, authentic language use, enhanced communication skills, and greater tolerance and understanding.

1. *Exposure to diverse cultures:* Multiculturalism allows foreign language learners to be exposed to different cultures and ways of life. This exposure can broaden their horizons and help them gain a better understanding of the global community.

2. *Increased motivation:* Learners who are interested in other cultures are often highly motivated to learn the language associated with that culture.

This motivation can lead to increased engagement and better learning outcomes.

3. *Authentic language use:* Multiculturalism provides learners with opportunities to use the language they are learning in authentic contexts. By interacting with people from different cultures, learners can practice their language skills and gain confidence in their abilities.

4. *Enhanced communication skills:* Multiculturalism can help learners develop better communication skills by exposing them to different communication styles and cultural norms. This exposure can help learners become more effective communicators in a variety of contexts.

5. *Greater tolerance and understanding*: Multiculturalism can foster greater tolerance and understanding among learners by promoting empathy and respect for people from different cultures. This can help learners become more open-minded and accepting of diversity, which is an important skill in today's globalized world.

Overall, multiculturalism offers many advantages for foreign language teaching, and learning. Multiculturalism provides foreign language learners with the opportunity to interact with people from different cultures, which can broaden their horizons, deepen their understanding of the global community, and increase their motivation to learn the language associated with that culture. Furthermore, exposure to authentic language use can help learners gain confidence in their abilities and develop better communication skills. Finally, multiculturalism can foster greater tolerance and understanding, enabling learners to become more effective communicators in a variety of contexts.

In the end, it is evidenced that incorporating multiculturalism into language teaching and learning is an important aspect of providing a holistic education to students. The study findings take to some effective ways to achieve this goal:

1. *Introduce culturally diverse materials*: Language teachers can incorporate culturally diverse materials into their lessons, including texts, music, films, and artwork. This can expose students to different cultures and provide them with opportunities to understand and appreciate different perspectives.

2. *Incorporate cultural activities*: Teachers can incorporate cultural activities into their lessons, such as cooking traditional dishes, celebrating cultural holidays, or participating in cultural festivals. These activities can provide students with hands-on experiences that help them understand and appreciate different cultures.

3. *Encourage cross-cultural communication*: Teachers can encourage cross-cultural communication by facilitating classroom discussions that involve sharing cultural experiences and perspectives. This can help students develop empathy and understanding for people from different backgrounds.

4. *Use technology*: Technology can be a useful tool for incorporating multiculturalism into language teaching and learning. Teachers can use video conferencing tools to connect with language learners from different countries and facilitate cultural exchanges. They can also use online resources, such as virtual museums, to introduce students to different cultures.

5. *Collaborate with multicultural communities*: Teachers can collaborate with multicultural communities to create meaningful learning experiences for their students. This can involve inviting guest speakers from different cultural backgrounds, participating in community events, or engaging in service learning projects that benefit multicultural communities.

Incorporating multiculturalism into language teaching and learning can be a rewarding experience for both teachers and students. By exposing students to different cultures and perspectives, teachers can help them develop important skills, such as empathy, respect, and intercultural communication.

Discussion. The research problem of investigating the advantages of multiculturalism in foreign language teaching and learning, and identifying effective ways to incorporate it into language education, is of utmost importance in creating an inclusive and effective learning environment. The benefits of multiculturalism in language learning are extensive, including exposure to diverse cultures, increased motivation, authentic language use, enhanced communication skills, and greater tolerance and understanding. By

recognizing and addressing these advantages, language educators can develop a comprehensive understanding of the significance of multiculturalism in language teaching and learning, and design strategies to promote an inclusive and effective learning environment for their students. Thus, it is crucial for language educators to embrace the significance of incorporating multiculturalism into their teaching practices, in order to facilitate the development of intercultural competence among their students, which is vital for thriving in today's globalized world.

References

1. Brutt-Griffler, J., & Samimy, K. K. (2017). *Handbook of research and practice in heritage language education*. Springer.
2. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
3. Byram, M., & Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press.
4. Chaika, O. (2022). Technology of Dialogic Interaction as a Means of Fostering Polyculturalism with Future Foreign Language Teachers. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*, 13 (3), 103-111. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13\(3\)](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13(3)). 2022.103-111
5. Chaika, O., Absali-amova, Y., Marchuk, V., Dovhaniuk, E., & Kolesnykov, A. (2022). Poly- and multiculturalism underpinning personality formation of future foreign language teachers. *Amazonia Investiga*, 11(52), 221-231.
6. Chen, G. (2016). Multiculturalism in foreign language teaching and learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(11), 2243-2247.
7. Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
8. Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Sage publications.
9. European Commission. (2018). *A new agenda for culture: Towards an even stronger European culture of democracy and diversity*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0442&from=EN>
10. Fantini, A. E. (2000). Assessing intercultural competence: A review of available instruments. In M. A. K. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 141-156). Cambridge: Cambridge University Press.
11. Irkhina, Y., Mulyk, K., Alekseeva, O., Skyba, K., Postolenko, I., & Amelina, S. (2020). Active Forms of Training Future English Language Teachers. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 182-199.
12. Ivankova, V., Mykytiuk, R., & Zhukova, O. (2019). Intercultural communication and foreign language teaching in Ukraine. *European Journal of Language and Literature Studies*, 1(1), 16-24.
13. Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
14. Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
15. Leung, C., & Street, B. (2010). English – a changing medium for education in Hong Kong: Contexts and issues. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: New literacies, new learning* (pp. 105-124). London: Routledge.

16. Ng, K. L. (2017). Multiculturalism in language education policy in Malaysia. In *The Palgrave Handbook of Multicultural Education and Learning* (pp. 635-652). Palgrave Macmillan.
17. Nikolaienko, S., Glazunova, O., & Kondratiuk, V. (2021). The Digital Transformation of Education: Challenges for Universities during the Pandemic. *Digital Education at Environmental Universities*, 7.
18. Potapchuk, T., Makaruk, O., Kravets, N., & Annenkova, N. (2020). Professional self-identification of future educators as a form of personal growth. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(2), 72-89.
19. Risager, K. (2007). Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm. Clevedon: Multilingual Matters. European Commission. (2018). Multilingualism and language learning in the EU: Facts and figures. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/multilingualism-facts-figures-2018_en.pdf
20. Shynkaruk, V., Kharchenko, S., & Zavalnyuk, I. (2019). "Language-Culture" Dichotomy in Formation of the Mental Sphere of Ethnic Consciousness and Specificity of National World Perception. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, (1).
21. Sidash, N., Roganova, M., Domina, V., Victorova, L., Roganov, M., Miroshnichenko, V. (2020). Pedagogical Consciousness Formation of Future University Educators in the Process of Teaching English. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1202 - 1211. DOI: 10.13189/ujer.2020.080410.
22. Sopivnyk, I. V. (2017). Cross-cultural analysis of the value orientations of modern youth. *Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, (267), 175-181.
23. Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage publications.
24. Wang, Y. (2019). Promoting multiculturalism in English language teaching in China. In A. M. Y. Lin & P. W. Martin (Eds.), *English language teaching in East Asia today: Changing policies and practices* (pp. 69-83). Springer.
25. Yamamoto, M. (2018). *English language teaching in Japan: A sociocultural perspective*. Routledge.

КЛЮЧОВІ ПЕРЕВАГИ ВИХОВАННЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ Й НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Чайка О. І.

Анотація. *Мультикультурність постає як концепція, яка набуває все більшої ваги в сучасному глобалізованому світі. Така концепція у навчанні іноземним мовам здебільшого характеризується своїм різноманіттям й обміном багатим культурним досвідом між студентами / викладачами. У процесі навчання та вивчення іноземних мов виховання мультикультурності стало необхідним інструментом для підвищення рівня розуміння іноземних мов і культурних явищ, сприяння емпатії та пошуку нових мовленнєвих навичок. Метою цієї роботи є визначення ключових переваг виховання мультикультурності в навчанні та вивченні іноземних мов. Результати дослідження демонструють, що виховання мультикультурності під час вивчення й навчання іноземних мов може забезпечити студентам глибше розуміння культурного контексту мови, яку вони вивчають; сприяти підвищенню рівня емпатії та толерантності до людей з різних культур; стимулювати розвиток критичного мис-*

лення та підготовку до роботи в глобалізованому світі. У підсумку важливо зазначити, що з вихованням мультикультурності під час вивчення студентами та навчання іноземних мов викладачами, педагоги можуть створювати більш привабливе (інтерактивне) та інклюзивне навчальне середовище, яке набагато швидше створює умови для підготовки студентів до їхнього подальшого успіху в глобалізованому світі.

Ключові слова: мультикультурність, виховання мультикультурності, вивчення іноземних мов, навчання іноземним мовам, переваги.

ПСИХОЛОГІЯ

DOI: 10.31548/hspedagog14(1).2023.135-148

УДК 159.955:378-057.87

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТИЛЮ МИСЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

ІВАНОВА І. О., аспірантка кафедри психології

Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: dr.innaivanova@gmail.com

ORCID: 0000 0003 1774 0366

Анотація. У статті висвітлені результати пілотажного дослідження стильових особливостей мисленнєвої діяльності студентської молоді. Зауважується, що в заклади вищої освіти студенти приходять зі сформованими особливостями мислення, які позначаються на пізнавальній діяльності, переважаючи стиль мислення веде до певної переваги у стилі навчання, визначає домінуючий когнітивний стиль, в якому особистість отримує та обробляє інформацію. Дослідженню підлягали такі характеристики мисленнєвої діяльності: когнітивно-діяльнісний стиль в оперуванні ідеями під час пізнавальної діяльності, тип мислення і рівень креативності, стиль інформаційного опанування, аналітичність, рефлексивність мислення, ригідність мислення і стиль мислення. За результатами дослідження констатується значна варіативність прояву характеристик мисленнєвого процесу респондентів та індивідуальність їх поєднання. Обґрунтовується ідея про необхідність такої організації методики навчання, яка б забезпечувала ефективність сприйняття й обробки інформації, а також надавала можливість прояву індивідуальності у видачі результату мисленнєвого процесу студентами з різними домінуючими характеристиками мислення для забезпечення їхнього відчуття спроможності й успішності в навчанні.

Ключові слова: мислення, мисленнєва діяльність, стиль мислення, студентська молодь, характеристика стилю мислення.

Актуальність (Introduction). Концепція навчання упродовж життя передбачає необхідність перелаштування парадигми освітньої діяльності — від опанування величезних обсягів інформації до формування ефективного професійно-орієнтованого стилю мисленнєвої діяльності студента, який забезпечить йому можливість цілісно мислити, бути інноваційним, синтезувати інформацію, вирішувати проблеми творчим шляхом.

Студенти приходять в університети зі сформованими особливостями мислення, що впливають на пізнавальну діяльність, якою вони займаються. Переважаючий стиль мислення веде до

певної переваги у стилі навчання, визначає домінуючий когнітивний стиль, в якому особистість отримує та обробляє інформацію. Відтак, для забезпечення ефективного навчання студентів необхідне знання стильових характеристик їх мисленнєвої діяльності та добір відповідних методів викладання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Інтерес до стильових особливостей діяльності особистості виник у зв'язку з нагромадженням інформації про значні індивідуальні відмінності, що спостерігалися під час вивчення перцептивних процесів. У

результаті активного пошуку різні автори (Г. Уїткін, Дж. Клейн, Дж. Каган, М. Холодна та ін.) незалежно один від одного описали близько двох десятків стійких прийомів оперування інформацією —когнітивних стилів. [6]

В останні роки увага дослідників та практиків прикута до проблем формування різних видів мислення особистості на різних етапах її становлення: критичного (Л. Драгієва, 2019; J. Goodpasture, M. Speese, J. Cripps, 2020; Г. Мариниченко, С. Моцак, 2021), імовірного (Т. Tyszka, 2001), системного (С. Максименко, М. Меєрович, Л. Шрагіна, 2022), універсального (Е. Гапон, В. Гапон, І. Ремзі, 2011), творчого (Л. Драгієва, 2019; Б. Новіков, Т. Руденко, Г. Костроміна, 2021), саногенного (В. Дуб, 2019), професійного та його підвидів (Н. Пов'якель, 2004; Л. Волошина, Б. Леко, Л. Кушнір, 2016; Т. Хищенко, 2020; О. Гречаник, Т. Хлебнікова, О. Темченко, 2022), кліпового (С. Соболева, 2019 та ін.).

Проблемі стилів мислення приділяють увагу в основному західні дослідники (Zhang, L.-F., & Sternberg, R., 2012; Rani P., Agarwal N., 2015). При цьому на сьогодні в українській та зарубіжній психолого-педагогічній науці відсутні дослідження системи характеристик стилю мислення студентської молоді та розробки рекомендацій з їх урахування в освітньому процесі ЗВО.

Мета (Purpose). Висвітлити результати пілотажного дослідження стильових особливостей мисленнєвої діяльності студентської молоді.

Методи (Methods). У дослідженні застосовувались такі психодіагностичні методики: Методика діагностики когнітивно-діяльнісного стилю Л. Ребекка (тип діяльності № 5), Методика визначення типу мислення і рівня креативності, Реєстр стилю інформаційного опанування, Методика дослідження аналітичності мислення, Методика дослідження рефлексивності мислення, Методика дослідження ригідності мислення, Опитувальник «Стилі мислення» Р. Бремсона і А. Харрісона в адаптації А. Алексєєва. Дослідження проводилось у грудні 2022 року, досліджуваними виступили студенти 1—5 курсів спеціальності «Психологія» Національного університету біоресурсів і природокористування України у кількості 60 осіб.

Дослідженню підлягали такі характеристики мисленнєвої діяльності: когнітивно-діяльнісний стиль в оперуванні ідеями під час пізнавальної діяльності, тип мислення і рівень креативності, стиль інформаційного опанування, аналітичність, рефлексивність мислення, ригідність мислення і стиль мислення.

Результати (Results). У результаті дослідження було виявлено значну варіативність прояву характеристик мисленнєвого процесу респондентів та індивідуальність їх поєднання.

Зокрема, було з'ясовано, що в пізнавальній діяльності у досліджуваних або домінує один зі стилів мислення: аналітичний чи синтетичний, або обидва вони виражені однаковою мірою (див. рис. 1).

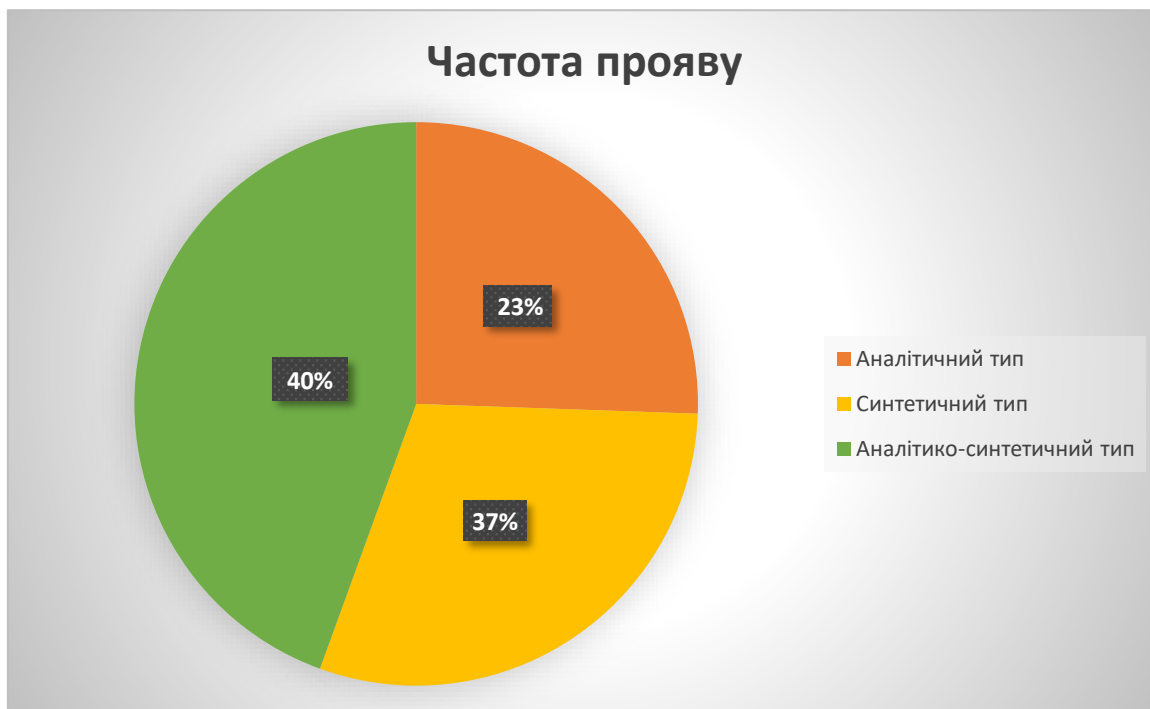


Рис. 1. Результати частотного аналізу домінування когнітивно-діяльнісного стилю в оперуванні ідеями в досліджуваних

Як засвідчує рис. 1, серед досліджуваних найменшу частку складають студенти з домінуючим аналітичним типом мислення, які зосереджені на деталях, протиставленні та логічному аналізі; у професійній сфері не уявляє всієї картини ситуації, однак, логічно аналізують усі складові і деталі.

Значну частку складають досліджувані із синтетичним типом мислення, котрі мислять загальними категоріями, легко вловлюють головну ідею, загальний сенс і зв'язок, навіть якщо не знають усіх слів і понять теми, що ви-

кладається; у професійній сфері зосереджені на ключових моментах виробничого процесу, не переймаються деталями.

Найбільшу частину досліджуваних складають студенти із аналітико-синтетичним стилем мислення, яким притаманна легкість оперування загальними категоріями і логічним аналізом окремих частин.

Частота прояву високого рівня розвитку базових типів мислення та креативності мислення у досліджуваних така (див. рис. 2).



Рис. 2. Результати частотного аналізу високого рівня розвитку базових типів мислення та креативності досліджуваних

Як засвідчують дані рис. 2, у переважної більшості досліджуваних на високому рівні розвитку перебуває наочно-образне мислення, що передбачає відділення від предмету у просторі і часі, здійснення перетворення інформації за допомогою дій з образами. Операції можуть здійснюватись як послідовно, так і одночасно. Результатом є думка, втілена у новому образі.

Для половини досліджуваних характерний високий рівень розвитку предметно-дійового й словесно-логічного типу мислення. Предметне мислення передбачає нерозривний зв'язок із предметом у просторі і часі, здійснення перетворення інформації з допомогою предметних дій, послідовне виконання операцій. Результат такого мислення — думка, втілена у новій конструкції. Словесно-логічне мислення передбачає перетворення інформації за допомогою умовисновків. Знаки (словесні конструкції) об'єднуються у більші одиниці за правилами єдиної граматики. Результатом є думка у формі поняття чи висловлювання, що фіксує істотні відношення між позначуваними предметами.

Лише незначна частина досліджуваних має високо розвинуте символічне мислення, що передбачає перетворення інформації за допомогою правил висновку; його результатом є думка, виражена у вигляді структур і формул, які фіксують істотні відношення між символами.

Майже половині досліджуваних властивий високий рівень креативності мислення, що характеризує їхню готовність до створення принципово нових ідей. Креативність передбачає підвищену чутливість до проблем, до дефіциту чи суперечності знань, дії з визначення цих проблем, з пошуку їх рішень на підґрунті висунення гіпотез, з перевірки і зміни гіпотез, із формулювання результату рішення.

Варто зауважити, що у кожного з досліджуваних (за винятком одного) спостерігається високий рівень розвитку якогось одного, а то й декількох типів мислення.

Зрозуміло, що у чистому вигляді ці типи мислення трапляються рідко. Для багатьох професій необхідне поєднання різних типів мислення, наприклад, для психолога. Таке мислення називають синтетичним.

Дослідження стилю опанування інформації студентами засвідчило, що найчастіше вони використовують

послідовні способи опанування інформації (див. рис. 3).



Рис. 3. Частота домінування стилю інформаційного опанування у досліджуваних

Як засвідчує рис. 3, у більшості досліджуваних переважає конкретно-послідовний стиль опанування інформації – вони надають перевагу безпосередньому послідовному навчанню, що ґрунтується на наочному досвіді. Значна частка студентів віддає перевагу абстрактно-послідовний стилю опанування інформації, що передбачає аналітичний, логічний підхід до навчання на основі вербальних інструкцій до систематизації знань.

Незначна частка досліджуваних має чітко виражений абстрактно-випадковий стиль опанування інформації, тобто застосовує цілісний підхід до навчання, з опорою на візуальний досвід, полюбляє неструктуровану форму подання навчальної інформації. І ще

менша частина студентів віддає перевагу конкретно-випадковому стилю опанування інформації, тобто навчанню на основі проб і помилок, інтуїтивному і незалежному підходу до навчальної діяльності.

Зауважимо, що у деяких досліджуваних спостерігається рівномірна вираженість двох стилів опанування інформації.

У юнацькому віці активно розвивається аналітичність мислення, яка полягає у здатності теоретизувати, відшукувати причинно-наслідкові зв'язки між явищами. Тому у своєму дослідженні ми приділили увагу виявленню міри розвитку аналітичності мислення наших респондентів. Результати представлені на рис. 4.



Рис. 4. Результати частотного аналізу рівнів розвитку аналітичності мислення досліджуваних

Як засвідчують дані рис. 4, у переважної більшості досліджуваних добре розвинути аналітичність мислення (від середнього до дуже високого рівня). Додатковий аналіз причин виявленого дуже низького рівня аналітичності мислення досліджуваних дозволив встановити такі: а) відсутність умови «обов'язково дати відповіді на питання методики», тобто відсутня зовнішня мотивація, б) завдання методики змушує думати і самому давати відповіді, а не просто обирати із запропонованих, а людина орієнтована на більш легкий спосіб діяльності, в) вивчена з попередніх років думка про свою неспро-

можність розв'язувати математичні задачки. Ця ситуація є досить показовою: зазначені причини можуть зумовлювати відмову студентів проявляти аналітичність свого мислення під час навчальних занять і тим самим створювати враження про їх неспроможність поратись із завданнями певного ступеня складності.

Під час навчання важливе значення має така характеристика мислення, як рефлексивність, що дозволяє під час розв'язування завдань виробити найбільш ефективну стратегію і прискорити мислительну діяльність. Наше дослідження засвідчило такі рівні її розвитку у студентів (див. рис. 5).



Рис. 5. Результати частотного аналізу рівнів розвитку рефлексивності мислення досліджуваних

Як засвідчують дані рис. 5, майже у всіх досліджуваних добре розвинута рефлексивність мислення. Високий її рівень розвитку забезпечує легкість і швидкість аналізу й узагальнення ознак, суттєвих для вирішення проблеми. Цей рівень рефлексивності виконує функцію контролю й оцінки людиною власних розумових дій, дає можливість виявляти і враховувати свої помилки, оцінювати правильність пошуку нових шляхів розв'язування завдань.

Незначний відсоток досліджуваних із низьким рівнем розвитку рефлексивності мислення зумовлений дією причини, описаної вище під пунктом а (відсутність умови обов'язкового виконання методики).

Ускладнювати процес навчання може ригідність мислення – його інертність, негнучкість мислення, коли необхідно переключитись на новий спосіб вирішення задачі. Дослідження рівня прояву такої характеристики мислення у студентів показало досить цікаві результати (див. рис. 6).



Рис. 6. Результати частотного аналізу рівнів розвитку ригідності мислення досліджуваних

За даними рис. 6, близько четвертої частини досліджуваних демонструють низький рівень ригідності, відтак, їхнє мислення є досить гнучким і дає можливість легко переключатись із одного способу розв'язання завдань певного типу на інший. Приблизно в такої ж частини досліджуваних проявляється ригідність мислення, що може ускладнювати для них пошук більш оптимального рішення у тих чи інших ситуаціях, вони можуть недовраховувати обставин, що змінились і діяти за раніше виробленим шаблоном. У половини респондентів оцінити рівень ригідності мислення за методикою не вдалось в силу перелічених вище (в пунктах а, б, в) причин.

Зауважимо, що під час виконання методик, спрямованих на виявлення рівня аналітичності мислення, його ригідності спостерігались способи виконання завдань, що відхиляються від заданої інструкції, і врешті призводить до зниження загального результату. З'ясування причин таких дій дозволило виявити поверхневність сприймання інструкцій (без вчитування, недочитування її). Відтак, для правильності виконання завдань студентами під час навчальних занять важливо додатково тренувати вміння бути уважним до вихідних, заданих умов.

Дослідження стилів мислення дало можливість виявити ті, які найчастіше трапляються у студентів (див. рис. 7).



Рис. 7. Результати частотного аналізу домінування стилів мислення у досліджуваних

Дані рис. 7 засвідчують, що у майже половини досліджуваних домінує реалістичний стиль мислення. Він орієнтований лише на визнання фактів, і «реальним» є лише те, що можна безпосередньо відчувати, особисто побачити чи почути, доторкнутись тощо. Реалістичне мислення характеризується конкретністю і настановою на виправлення, корекцію ситуацій з метою досягнення певного результату. Проблема для реалістів виникає кожного разу, коли вони бачать, що щось є неправильним, і хочуть це щось виправити. Домінування цього стилю мислення у наших досліджуваних добре поєднується з їхньою професійною спрямованістю.

Майже третина досліджуваних віддає перевагу аналітичному типу мислення, що орієнтований на систематичний і всебічний розгляд питання чи проблеми у тих аспектах, які задаються об'єктивними критеріями, схильний до логічної, методичної, ретельної (з акцентом на деталі) манери вирішення проблем. Перш, ніж прийняти рішення, аналітики розробляють детальний план і намагаються зібрати якомога більше

інформації, об'єктивних чинників, використовуючи і глибокі теорії. Вони сприймають світ логічним, раціональним, впорядкованим і передбачуваним, тому схильні шукати формулу, метод чи систему, здатну дати вирішення тієї чи іншої проблеми і таку, що піддається раціональному обґрунтуванню.

Майже одна четверта досліджуваних найчастіше вдається до прагматичного стилю мислення, що спирається на безпосередній особистий досвід, на використання тих матеріалів та інформації, які легкодоступні, намагаючись якомога швидше отримати конкретний результат (нехай і обмежений), практичний вигравш. Поведінка таких людей може видаватись поверхневою, хаотичною, але вони притримуються настанови: події в цьому світі відбуваються неузгоджено, і все залежить від випадкових обставин, тому у непередбачуваному світі треба просто пробувати: «Сьогодні зробимо так, а там подивимось...».

Незначна частка досліджуваних надає перевагу синтетичному стилю мислення, що проявляється у створенні чогось нового, оригінального,

комбінуванні несхожих, часто протилежних ідей, намагаються об'єднати різні підходи, зняти суперечності, примирити протилежні позиції. Це теоретизований стиль мислення, такі люди люблять формулювати теорії і свої висновки будують на основі теорій, люблять помічати суперечності у чужих розповідях і звертати на це увагу оточуючих людей, люблять загострювати суперечність і намагатися знайти принципово нове рішення, що інтегрує протилежні погляди, вони схильні бачити світ таким, що постійно змінюється, і люблять зміни, часто заради самих змін.

І найменша кількість досліджуваних надає перевагу ідеалістичному стилю мислення, що проявляється у схильності до інтуїтивних, глобальних оцінок без здійснення детального аналізу проблем. Особливістю людей із таким типом мислення є підвищений інтерес до цілей, потреб, людських цінностей, моральних проблем; вони враховують у своїх рішеннях суб'єктивні та соціальні фактори, прагнуть згладжувати суперечності і акцентувати подібність у різних позиціях, легко, без внутрішнього спротиву сприймають різні ідеї і пропозиції, успішно вирішують проблеми, де важливими чинниками є емоції, почуття, оцінки і багато інших суб'єктивних моментів, часом утопічно намагаючись усіх їх примирити, об'єднати. Їхнє класичне запитання «Куди ми ідемо і чому?».

Висновки і перспективи (Discussion). Узагальнюючи вище наведені дані за усіма методиками, можемо констатувати:

1) у методиці викладання навчальних дисциплін важливо поєднувати методи ознайомлення з головною ідеєю, сутністю певної проблеми/теми із методами, що спонукають до логічного аналізу її складових; завдання самостійної роботи доцільно давати на вибір, передбачивши у них такі, що потребують застосування мисленнєвих операцій як аналізу, так і синтезу;

2) подаючи певну інформацію доцільно підкріплювати її наочними образами (це можуть бути, як зображення певних об'єктів, так і наведені усно або з допомогою відеоряду приклади з життя, професійної практики), давати можливість взаємодіяти з необхідними об'єктами під час занять (необхідне обладнання, стимульний матеріал методик тощо), спонукати до формулювання власних умовиводів на підґрунті почерпнутої інформації, структурувати інформацію у вигляді схем, таблиць, алгоритмів;

3) надавати можливість прояву креативності мислення студентів; для цього доречно використовувати навчальні ситуації, які характеризуються незавершеністю чи відкритістю для включення нових елементів, формулювати велику кількість запитань;

4) дотримуватись послідовності й структурованості як у викладі матеріалу, так і у формулюваннях завдань самостійної роботи, надаючи при цьому можливість для прояву спонтанності — вкраплень для представлення студентами випадково набутого досвіду за темою (що десь прочитали, побачили), переходу викладачем від структурованої презентації матеріалу до вільної розповіді за темою;

5) під час аудиторних занять та формулювання завдань самостійної роботи для студентів цілком можна розраховувати на добре розвинуту аналітичність їхнього мислення;

6) окремо варто приділяти увагу зовнішньому мотивуванню студентів на виконання навчальних завдань, зазначаючи обов'язковість виконання завдань, налаштовуючи на необхідність глибокої і, можливо, напруженої мисленнєвої роботи, вселяючи віру у спроможність студента впоратись із завданням;

7) формулюючи навчальні завдання, доцільно задавати критерії для самоперевірки правильності чи повноти їх виконання;

8) після опанування студентами певного способу вирішення проблеми важливо вводити задачі з дещо зміненими умовами, тренуючи здатність студентів уважно вивчати задані умови для уникнення шаблонного підходу до розв'язання задач та пов'язаних із цим помилок;

9) тренувати уважність до інструкцій, наводити зразки коректного виконання завдань;

10) навчальні завдання для студентів доцільно формулювати в різні способи (ураховуючи можливі домінуючі стилі мислення), залишаючи можливість вибору для виконання; такими способами можуть бути: а) виправити певну некоректність для досягнення заданого результату, б) скласти певний план, алгоритм чи систему для вирішення певної проблеми, в) дати відповіді на питання, г) створити, запропонувати спосіб ... , д) оцінити.

Широка варіативність стильових характеристик мислення, виявлена під час дослідження, засвідчує необхідність такої організації методики навчання, яка б забезпечувала ефективність сприйняття й обробки інформації, а також надавала можливість прояву індивідуальності у видачі результату мисленнєвого процесу студентами з різними домінуючими характеристиками мислення для забезпечення їхнього відчуття спроможності й успішності в навчанні.

Перспективою подальших досліджень цього напрямку залишається вивчення стильових характеристик мисленнєвої діяльності студентів різних спеціальностей, охоплюючи такі важливі характеристики мисленнєвої діяльності, як критичність та кліповість.

Список використаних джерел

1. Волошина Л. О., Леко Б. А., Кушнір Л. Д. Латеральне мислення як важливий компонент клінічного мислення майбутніх лікарів. *Медична освіта*. 2016. № 1. С. 11—14.
2. Гапон Е. В., Гапон В. І., Ремзі І. В. Педагогічні умови розвитку мислення студентів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Вип. XXVI. Харків, 2011. С. 31—38.
3. Гречаник О. Є., Хлебнікова Т. М., Темченко О. В. Розвиток проєктного мислення студентів спеціальності «менеджмент». *Наукові перспективи*. 2022. № 2(20). С. 227—238.
4. Драгієва Л. Розвиток критичного та творчого мислення студентів ВНЗ в умовах педагогічної взаємодії. *European Humanities Studies: State and Society*. 2019. Issue 1(II). Р. 228—245.
5. Дуб В. Особливості саногенного мислення студентів. *Проблеми гуманітарних наук: Зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія»*. 2019. Вип. 45. С. 76—88.
6. Іванова І. О., Мартинюк І. А. Стиль мисленнєвої діяльності сучасної студентської молоді як наукова проблема. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. 2021. Том 12, №3. С. 32—42.
7. Максименко С. Д., Меєрович М. Й., Шрагіна Л. І. Системне мислення: формування і розвиток. К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська Академія», 2022. 251 с.
8. Мариниченко Г. М., Моцак С. І. Формування критичного мислення студентів під час дистанційного навчання. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. 2021. № 4 (травень). С. 463—467.
9. Новіков Б. В., Руденко Т. П., Костроміна Г. М. Творче мислення студентів як стратегічна мета університетської освіти. *Освітній дискурс*. 2021. Вип. 32, № 4. С. 26—35. URL: https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/42349/1/Osvitnii-Dyskurs_2021_32-4_s26-35.pdf (дата звернення: 10.11.2022 р.).
10. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів.

Автореф. дис. ... докт. психол. наук. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. К., 2004. 42 с.

11. Соболева С. М. Кліпове мислення як соціально-психологічний феномен та його роль у навчально-пізнавальній діяльності студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Т. 2, № 3. С. 86—90.

12. Хищенко Т. М. Особливості розвитку технічного мислення у процесі графічної діяльності студентів ЗВО. *Молодий вчений*. 2020. № 5(81). С. 95—98.

13. Goodpasture J., Speece M., Cripps J. An analysis of critical thinking skills amongst business students in Kuwait. *Economics and Culture*. 2020, № 17(1). URL: https://www.researchgate.net/publication/342854151_An_Analysis_of_Critical_Thinking_Skills_amongst_Business_Students_in_Kuwait (дата звернення: 10.11.2022 р.)

14. Rani P., Dr. Agarwal N. Thinking styles: an overview. *Cosmos. An International Journal of Art & Higher Education*. 2015. Vol. 4, No 2 / Jul-Dec. URL: https://www.researchgate.net/publication/341549721_THINKING_STYLES_AN_OVERVIEW (дата звернення: 10.11.2022 р.)

15. Tyszka T. Kłopoty z myśleniem probabilistycznym. *Roczniki Psychologiczne*, 2001. Tom 4. URL: <https://docplayer.pl/1530875-Kłopoty-z-mysleniem-probabilistycznym.html> (Дата звернення: 10.11.2022 р.)

16. Zhang, L.-F., & Sternberg, R. J. (2012). Culture and intellectual styles. In L.-F. Zhang, R. J. Sternberg, & S. Rayner (Eds.), *Handbook of intellectual styles*. New York: Springer, 131—152.

1. Voloshyna, L. O., Leko, B. A., Kushnir, L. D. (2016). Laterálne myslennia yak vaglyvyi component klinichnogo myslennia maybutnih likariv [Lateral thinking as an important component of clinical thinking of future doctors]. *Медична освіта*, 1, 11—14.

2. Gapon, E. V., Gapon, V. I., Remzi, I. V. (2011). Pedagogichni umovy rozvytku myslennia studentiv [Pedagogical conditions for the development of students' thinking]. *Naukovi zapysky kafedry pedagogiky*, XXVI, 31—38.

3. Grechanyk, O. Y., Hlebnikova, T. M., Temchenko, O. V. (2022). Rozvytok projektnogo myslennia studentiv specialnsti "menedgment" [Development of project thinking of management students]. *Naukovi perspektyvy*, 2(20), 227—238.

4. Dragiyeva, L. (2019). Rozvytok krytychnogo ta tvorchogo myslennia studentiv VNZ v umovah pedagogichnoyi vzayemodiyi [Development of critical and creative thinking of university students in conditions of pedagogical interaction]. *European Humanities Studies: State and Society*. Issue 1(II), 228—245.

5. Dub, V. (2019). Osoblyvosti sanogennogo myslennia studentiv [Peculiarities of students' sanogenic thinking]. *Problemy humanitarnykh nauk: Zb. nauk. prac Drogobyskogo dergavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Ivana Franka. Seriya "Psihologiya"*, 45, 76—88.

6. Ivanova, I. O., Martyniuk, I. A. (2021). Styl myslennievoyi diyalnosti suchasnoyi studentskoyi molodi yak naukova problema [The style of thinking activity of modern student youth as a scientific problem]. *Gumanitarni studiyi: pedagogika, psykholohiya, filosofiya*, 12, 3, 32—42.

7. Maksymenko, S. D., Meyerovych, M. J., Shragina, L. I. (2022). Systemne myslennia: formuvannia i rozvytok [System thinking: formation and development]. K.: Vydavnychiy dim "Kyievo-Mogilianska Akademiya", 251.

References:

8. Marynychenko, H. M., Motsak, S. I. (2021). Formuvannia krytychnogo myslennia studentiv pid chas dystantsiynogo navchannia [Formation of students' critical thinking during distance learning]. *Mignarodnyi naukovyi gurnal "Graal nauky"*, 4 (traven), 463—467.
9. Novikov, B. V., Rudenko, T. P., Kostromina, H. M. (2021). Tvorchestvo myslennia studentiv yak strategichna meta universytetskoyi osvity [Creative thinking of students as a strategic goal of university education]. *Osvitniy dyskurs*, 32, 4, 26—35. at: https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/42349/1/Osvitnii-Dyskurs_2021_32-4_s26-35.pdf
10. Poviakel, N. I. (2004). Samo-regulatsiya profesiynogo myslennia v systemi fahovoyi pidgotovky praktychnykh psykhologiv [Self-regulation of professional thinking in the system of professional training of practical psychologists]. *Natsionalnyi pedagogichnyi universytet imeni M. P. Dragomanova*. Kyiv. — 42 s.
11. Sobolieva, S. M. (2019). Klipove myslennia yak socialno-psykholo-ichnyi fenomen ta yogo rol u navchalno-piznavalnyi diyalnosti studentiv. *Teoriya i praktyka suchasnoyi psykholohiyi*. T. 2, 3, 86—90.
12. Hyschenko, T. M. (2020). Osoblyvosti rozvytku tehničnogo myslennia u procesi grafichnoyi diyalnosti studentiv ZVO [Peculiarities of the development of technical thinking in the process of graphic activity of students of higher education institutions]. *Molodyi vchenyi*, 5(81), 95—98.
13. Goodpasture, J., Speece, M., Cripps, J. (2020). An analysis of critical thinking skills amongst business students in Kuwait. *Economics and Culture*. № 17(1). at: https://www.researchgate.net/publication/342854151_An_Analysis_of_Critical_Thinking_Skills_amongst_Business_Students_in_Kuwait
14. Rani, P., Dr. Agarwal, N. (2015). Thinking styles: an overview. *Cosmos. An International Journal of Art & Higher Education*. Vol. 4, No 2 / Jul-Dec. at: https://www.researchgate.net/publication/341549721_THINKING_STYLES_AN_OVERVIEW
15. Tyszka, T. (2001). Kłopoty z myśleniem probabilistycznym. *Roczniki Psychologiczne*. Tom 4. at: <https://docplayer.pl/1530875-Kłopoty-z-mysleniem-probabilistycznym.html>
16. Zhang, L.-F., & Sternberg, R. J. (2012). Culture and intellectual styles. In L.-F. Zhang, R. J. Sternberg, & S. Rayner (Eds.), *Handbook of intellectual styles*. New York: Springer, 131—152.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THINKING STYLE OF YOUTH STUDENTS Ivanova I.O.

Annotation. The article highlights the results of a pilot study of stylistic features of the thinking activity of student youth. It is noted that students come to institutions of higher education with formed features of thinking that affect cognitive activity, the prevailing thinking style leads to a certain advantage in the learning style, determines the dominant cognitive style in which a person receives and processes information. The following characteristics of thinking activity were subject to research: cognitive-active style in operating with ideas during cognitive activity, type of thinking and level of creativity, style of information acquisition, analyticity, reflexivity of thinking, rigidity of thinking and style of thinking. According to the results of the study, a significant variability of the manifestation of the characteristics of the respondents' thinking process and the individuality of their combination are noted. The idea of the need for such an organization of teaching methods is justified, which would ensure the effectiveness of information perception and processing,

as well as provide the opportunity to display individuality in the output of the thinking process by students with different dominant characteristics of thinking to ensure their sense of ability and success in learning.

Key words: *thinking, thinking activity, thinking style, student youth, characteristics of thinking style.*

DOI: 10.31548/hspedagog14(1).2023.149-160

UDC 159.91.6138. 378.17.

**EDUCATION PROVISION AND ACADEMIC MOBILITY INCREASE AMONG
STUDENTS OF NATIONAL UNIVERSITY OF LIFE AND ENVIRONMENTAL SCIENCES
(UKRAINE) IN CONDITIONS OF WAR**

KACHMARCHYK S., PhD in Pedagogy, Associate Professor
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: s.kachmarchyk@nubip.edu.ua

[ORCID 0000-0002-7757-1456](https://orcid.org/0000-0002-7757-1456)

MEDIANYK H., assistant
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: medianyk@nubip.edu.ua

[ORCID 0009-0003-0400-0761](https://orcid.org/0009-0003-0400-0761)

KHRYSTIUK S., PhD in History, Associate Professor
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: s.khrystiuk@nubip.edu.ua

[ORCID 0000-0003-4119-8562](https://orcid.org/0000-0003-4119-8562)

SHANAIEVA-TSYMBAL L., PhD in Public Administration, Associate Professor
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: almi2004@ukr.net

[ORCID 0000-0002-4571-3827](https://orcid.org/0000-0002-4571-3827)

Abstract. *The article is devoted to problems of education in armed conflicts, namely, organization of training and development of mechanisms to protect education in emergencies and hostilities. The article also pays special attention to academic mobility increase of students of Ukraine's higher education institutions in general and the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine in particular, who were forced to leave their place of permanent residence in the state. It is concluded that in order to continue education in conditions of war, there is a variation of formats, which educators can consider in accordance with the situation in a particular region. Continuity of education means providing it in a different way; this means that students will have access to learning process, despite the interruption of the traditional learning process. Alternative education methods may include non-formal education, intensification of training sessions, and organization of temporary places for training. The use of distance learning methods is important. The authors emphasize that it is the continuity of education that is crucial to support the political, socio-economic, cultural and scientific life of society, especially in conditions of war. For the Ukrainian educational system this challenge has become a kind of stimulus, which opened new opportunities and a catalyst for long-overdue modernization changes in education. The conducted research does not exhaust all the features and challenges that education is forced to face under conditions of war; the issue of the continuity of education at all levels in wartime conditions requires further research, in particular, the development and introduction of special training courses for managers, teachers, academic staff, scientists to ensure continuity of education in wartime conditions. Assistance to victims of armed conflicts (children in particular) and the development of psycho-pedagogical practices, psychosocial support and psychosocial methods aimed at supporting students remain equally important.*

Keywords: *Ukraine; armed conflict; academic mobility; education in conditions of war; continuity of education; non-formal education.*

Introduction. "The impact of war on education creates a number of humanitarian and social problems. schools and universities are exposed to bombing, shooting and arcing. Children, teachers and professors are killed, injured, kidnapped or detained without reason, educational institutions are used as bases, barracks or detention centers. Such actions harm pupils, students and teachers, deprive a huge number of pupils and students of their right to education, thus, destroying the foundation on which communities build their future. In many countries, armed conflicts continue to destroy not only the educational infrastructure, but also the hopes and aspirations of entire generations "Safe Schools Declaration, which is a political commitment to the protection of education in armed conflicts, which has been adopted by 114 countries (Safe Schools Declaration, 2015).

On February 24, 2022, as a result of an unprecedented attack by the Russian Federation on Ukraine, 7 million children and adolescents in Ukraine became children of war. They were deprived of the right to education, and the opportunity to teach in the conditions of safety and dignity was taken away. The year 2022 has entered the history of our state with many challenges, which faced higher education of Ukraine and the staff of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine in particular. First, it is the martial law in Ukraine; second, the coronavirus epidemic, which, unfortunately, has not disappeared; third, a difficult admission campaign; fourth, a decrease in government spending on education; fifth, significant social and psychological tension. Our state is experiencing difficult times; the bloody war carries considerable destruction of cities, villages, housing, enterprises, roads and other infrastructure. As of the end of August 2022, 2,220 education institutions in Ukraine were damaged, 225 were completely destroyed,

and 1,170 were temporarily occupied. Currently, higher education in Ukraine faces the choice of how to preserve the integrity of students and academic staff and to provide high-quality knowledge to students under conditions of martial law and pandemic. Today, we have a great responsibility for our actions to all stakeholders of the educational process, including students, parents, employers, Ukraine and society. During wartime, qualified personnel are needed more than ever to prevent the food crisis in Ukraine and the world, as well as to restore our state. There is already a particular need for qualified personnel to restore all sectors of the economy, in particular, agro-industry, environmental protection, processing, and food. Therefore, the first task of all educators, including the staff of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, in no case to stop the educational process and training of qualified personnel, to ensure the quality of the educational process in the new academic year and to preserve the life and health of students and lecturers in the difficult conditions of martial law.

Despite the increased scholars' attention to international academic mobility, in modern scientific theory and practice issues of ensuring proper conditions for the educational process, as well as educational mobility of students and teachers in conditions of armed conflicts remains rather limited.

Purpose. is to fill this gap and make contributions to thorough analysis of educational process and conceptual principles of academic mobility of Ukrainian students and academic staff in conditions of military conflict (on the example of Ukraine in general and the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine in particular).

To achieve this goal theoretical analysis of national and foreign research-

ers' works has been used. Synthesis, comparison and generalization were implemented to compare different scientists' views on issues of education in conditions of armed conflicts and their impacts on providing educational process, academic mobility among students, practical recommendations and relevant ways of overcoming negative consequences in education.

Analysis of recent researches and publications. The military conflict and its consequences for society were studied in detail in various fields. The key topics are mostly related to "how" people live in places of armed conflict, in particular, the research conducted by Pedersen & Sommerfelt (2007), Glasgow & Baer (2011), Spitzer & Twikirize (2012). Other studies were conducted from the economic point of view (López & Wodon, 2005), from the point of view of physical, mental and social health (Kapor-Stanulovic, 1999; Rieder & Choonara, 2012; Massad et al., 2012). These studies were mainly focused on psycho-social assistance to improve the personal situation of those who suffered from armed conflict (Minou, 2006). The impact of insurgency and armed conflict on education in certain countries has been studied separately, particularly in India (Parlow, 2011; Singh & Shemyakina, 2016); in African countries (Akresh et al. 2016; Alfano & Görlach, 2019); in Nepal (Valente, 2014); Peru (Leon, 2012), Tajikistan (Shemyakina, 2011), Colombia (Namen et al., 2020), Bosnia (Swee, 2015), as well as during the Second World War in Germany and the rest of Europe (Kesternich et al., 2014).

Education in armed conflict, education in conditions of war and the resumption of the educational process after the end of hostilities is the subject of thorough study by some international organizations, in particular, UNESCO, UNICEF, OECD, German Society for International Cooperation (GIZ), the Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA), The In-

ter-agency Network for Education in Emergencies (INEE), The United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), Peace Research Institute Oslo (PRIO), Norway (PRIO), etc. Their recommendations are based on a wide range of military conflicts (both international military conflicts in which states are involved and domestic military conflicts). The international community has made a great deal of effort in developing mechanisms to protect education in emergencies and hostilities. At present, the findings on this issue is valuable for Ukraine, which analyzes effective international instruments and practices. Thus, the recommendations were taken into account, which can be adapted to the specifics of one country's attack on another, namely, the Russian Federation's attack on Ukraine.

As for the issue of "academic mobility", I would like to note that this is a very complicated phenomenon, which cannot be reduced only to a simple exchange of students or teachers. Especially, when it comes to forced measures to preserve their own lives and to continue their academic activities in educational institutions abroad.

The issue of mobility is now in the study of many sciences: philosophy, sociology, pedagogy, psychology, demography, geography, economics, public administration, law, political science, history; accordingly, academic mobility is the subject of attention of many scholars: philosophers, sociologists, psychologists, lecturers, managers, etc. It is worth paying attention to Tremblay's position concerning connections between academic mobility and international migration (Tremblay, 2004).

The aim of Hoffman's study was to conceptually articulate two sets of academic mobility patterns and to lay the groundwork for further empirical research on the relationships between academic mobility and international migration (Hoffman, 2009).

Byram M., Dervin F. in their work "Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education" demonstrate that student and staff mobility may well begin with financial needs: mobile students gain advantages in employment, motivations include financial gain, and the value of mobility can be estimated (Byram et al., 2008).

In the article "Academic mobility development among university students during COVID-19 pandemic" researchers note that academic mobility is generally perceived and discussed as a positive phenomenon. This is a prerequisite for creating a competitive and successful economy and quality science during the COVID-19 pandemic (Slipchuk et al., 2021).

In modern educational discourse, some approaches take the form of virtual academic mobility and distance learning, which are widely used in educational institutions of a new type - Open University, virtual universities, etc.

Results. Russia's large-scale invasion, which was launched on February 24, 2022, led to human losses, movements, stresses, and economic shocks. All segments of the population are involved in an adaptive or maladaptive process. The military realities of today caused a complex of serious problems in Ukrainian education. This concerns primarily to forced displacement of a large number of Ukrainian population and damage to education institutions as a result of military operations.

More than 10 million people were forced by circumstances to change their place of residence: 6.5 million within the country, 3.9 million moved abroad. These are mostly women and children. UNICEF reports that more than half of Ukraine's children – 4.3 million children out of 7.5 million in total – were forced to leave their homes. By early May, it was confirmed that more than 23 thousand teachers and more than 600 thousand students have left abroad. But these figures are not accurate.

Headmasters and rectors say that the whereabouts of about 10 – 15 % of students and pupils have not been identified.

1,748 educational institutions suffered from bombing and shelling, 144 of them were completely destroyed. 34 institutions of higher education (higher educational institutions – institutes, universities and academies), 42 institutions of professional pre-higher education (colleges) and 65 separate structural subdivisions have been relocated. Weekly, the number of war-affected and displaced people is growing.

Due to the military aggression against Ukraine, the introduction of martial law throughout the state, the educational process at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine was suspended till March 13, 2022. The Ministry of Education and Science of Ukraine, recommended higher education institutions to resume training in a distance or blended format after the holidays, if there are safe conditions for doing so. In addition, it was recommended to establish special training conditions (individual schedules, academic holidays) for students who are in the ranks of the Armed Forces of Ukraine or territorial defense.

The University resumed classes on March 14, 2022 in distance and blended formats. This format provided an opportunity to organize the educational process in the conditions of war. At the same time, some students and teaching staff are in dangerous areas - in the territories of fighting or temporarily occupied territories and the problem is that not everyone can join the educational process. Some people do not have access to the Internet or technical means. Every day in most regions of Ukraine air alarm is announced, during which it is necessary to stay in the shelters. This negatively affects the organization of the educational process.

On May 13, 2022, during the government session, the Cabinet of

Ministers of Ukraine approved the Resolution on amendments to some decisions of the Cabinet of Ministers on regulating the issue of academic mobility. The Act, in particular, defines the procedure for exercising the right to academic mobility, the order of passage, recognition and enrollment of the results of academic mobility for Ukrainian participants within the framework of international cooperation in the field of education, science, innovation.

The implementation of the above-mentioned procedure under martial law will guarantee the right to safe education of students who were forced to leave their place of permanent residence or Ukraine, in safer regions of Ukraine or abroad, facilitate their return to Ukraine after the end or termination of martial law, because it will officially allow the results of such training to be counted when they return to their institution of permanent place of training. Also, the implementation of the procedure guarantees the right to safe working conditions for academic staff, which will support the intellectual potential of Ukraine, as it will ensure the preservation of the position at the main place of work for up to two years.

Ukrainian universities located in safer regions (Lviv, Ivano-Frankivsk, Ternopil, Volyn, Rivne, Khmelnytskyi), are announcing on study admission of students and faculty with internally displaced person status. At present, such training is available only as part of academic mobility opportunities, that is, students can join courses in their specialties, and upon completion of the training, they will receive a document certifying that they have completed the course. However, students actually cannot fully transfer from their university to another one, if there is no training in it. There is a need for a longer integration strategy and a procedure for transferring students whose universities will not be able to resume their studies in the near future.

Students who have left their homes can return to study in places of temporary stay both in Ukraine and abroad. Teachers who are able to work can do so from anywhere within or outside the country. Those teachers who cannot work retain their jobs and salaries. The relevant guarantees were introduced in the March 20 amendments to educational legislation.

Among other support measures, the Governments of the countries hosting internally displaced persons from Ukraine have also offered the opportunity to continue their education at various levels. Foreign universities and institutions offer academic programs, scholarships and other opportunities for educational participants from Ukraine. Various states, such as the Baltic States, offered students who left Ukraine to study at universities in Lithuania, Latvia, and Estonia. Ukrainian students can also continue their studies in Poland. The consortium of partners also created the project of Ukrainian Global University, which aims to give Ukrainian students, academics, and professors the opportunity to join the programs of foreign universities and institutions. After the start of the full-scale invasion, foreign institutions and universities began to create various opportunities for Ukrainian students and academic staff from Ukraine. They are offered to continue their studies at Western universities or to participate in various educational programs. Some countries (e.g., Poland or Lithuania) also cancel or postpone tuition fees and dormitory fees for Ukrainian women. The governments of some countries (e.g. Czech Republic or USA) provide additional financial support for the needs of Ukrainian students and introduce scholarships for them. In some countries, there are separate programs aimed at students and graduate students from Ukraine, such as the program "Solidarity with Ukraine", which allows you to continue studying in Poland.

In addition to continuing education and financial aid, a number of universities

promote the employment of Ukrainian students, scientists and teachers providing housing and free meals, offering psychological and legal support.

Some universities are developing adaptive programs in Ukrainian for refugees from Ukraine. For example, the Warsaw University Collegium Civitas has developed adapted programs with Ukrainian language of instruction for first-year students. After the first year, they will continue their studies in Polish. Some countries offer courses in the national language.

To support the Ukrainian academic community, the EU Erasmus+ program has introduced further opportunities to support and protect Ukrainian university workers and students during Russia's war against Ukraine.

Students and employees of educational institutions, including the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, have the right to study/work in their Alma Mater in parallel with Erasmus+ mobility. The European Commission has been supporting Ukrainian students since the first day of the war and has opened the possibility of a simplified application procedure for individuals to receive a mobility grant for those who are forced to leave Ukraine because of the war.

Among the networks of European universities, some try to support students, teachers and scientists not only in the academic field, but also organize humanitarian aid. For example, the French Université Paris Cité offers psychological assistance to students living in France. The government also collects food, hygiene items, clothing, and medicines to be sent to Ukraine. The Jagiellonian University, Radboud University and others are also engaged in collecting humanitarian aid.

However, there are a number of problems faced by Ukrainian students and teachers abroad. First of all, it is a language barrier, double load, lack of

technical means for learning, academic difference and others.

Taking into account the recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the organization of educational process under martial law, the rectorate, the student organization, the primary trade union organizations of students and graduate students and employees of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine concluded an agreement and decided to start the 2022/2023 academic year from August 15, 2022 in a mixed (full time and distance education) format. Why? Let's remember that in ancient China wise people said that learning is when the mind is afraid and the hands and feet do what they have been taught! That is, dry knowledge alone does nothing for the head. Knowledge, skills and competencies are needed (Vitchenko et al., 2022). It is impossible to achieve this, lying on a sofa with a gadget. Life, war, or economic realities do not require a graduate to dream, but to be truly trained for the degree of academic requirements.

Undoubtedly, the main and constant priority for any educational institution remains teachers' safety and the quality of the educational process, which, of course, requires special attention in difficult conditions of martial law. Although the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine is ready for such challenges. It should be noted that the NULES of Ukraine was the first in the state, which on March 14, 2022 resumed the educational process in a distance format for students of all faculties and research institutes. The university carried out active preparation for the safe conduct of the educational process. The rector, together with the vice-rectors, deans of faculties and directors of research institutes, organized a number of important events.

First of all, according to the rector's orders № 371 of June 8, 2022 and № 404 of June 21, 2022 a working group was

established to examine the bomb shelters at the university. According to the results of its survey in the shelters and bomb shelters accrued University buildings 3608 places and dormitories – 3824 places for people who can simultaneously be in them. In addition, a plan and scheme for the location of such objects on the territory of the university was formed and communicated to the participants of the educational process, with an indication of all available entrances and exits, as well as the scheme of movement to them in case of danger teachers and students who are in the premises of one or another educational building and the plans-schemes of each educational building have been developed.

Secondly, an instruction manual was developed and communicated on the observance of rules of conduct by students and faculty under martial law during their stay at the university.

Thirdly, the management of faculties and research institutes held online meetings with teachers and students on organized and safe beginning of the academic year, and conducted trainings on safety of life activity in conditions of martial law for academic staff and employees of the university.

Fourthly, on behalf of the Rector, the Deans, Directorates and Structural Units' management have developed a plan of emergency measures for serious challenges. In addition, the State Emergency Service of Ukraine checked the readiness of bomb shelters before the start of training sessions.

For the first time in recent years, the university has introduced double-shift instruction so that students in classrooms can be accommodated in the university's bomb shelters in case of air raids. There are 50 minutes of sanitary treatment between changes and 20-minute breaks between academic classes.

During the educational process, it is planned to use a blended method, when lectures are given remotely, and practical

and laboratory classes are held in-person. The war once again forced teachers to seriously rethink the content of curricula and programs, to relieve them from repetition and duplication of topics, as well as to thoroughly and qualitatively master new methods of distance learning, to master virtual methods of laboratory works, to improve blended learning.

The University is improving and expanding access to educational services for higher education applicants. An important task is to ensure the most favorable learning conditions (in particular, to establish individual curricula, to provide remote access to training sessions, etc.) for higher education applicants who have taken up arms in defense of Ukraine, are in the temporarily occupied or especially dangerous territories, or are displaced persons.

The National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine used information technologies for training students (moodle.nubip.edu.ua, today – E-learning). The use of distance learning technologies in full-time and part-time education, of course, improves perception of information and provides a more objective assessment of students' work (Kachmarchyk et al., 2019).

4,626 E-learning courses have been developed for 2,603 Bachelor and Master degree courses, taking into account the need to teach academic disciplines to students of all specialties. It is worth noting that last semester the research library of the university sent more than 23,000 electronic versions of manuals, textbooks and instructional guidelines to 2,134 students' electronic mailboxes, which is planned for the new academic year.

Educational process in the conditions of martial law requires the new model of teacher, where it is important not only an impeccable knowledge of discipline and high level of professionalism, but also psychological stability, mobility, flexibility, possession of

modern information technology and innovative teaching methods.

In the conditions of the necessary preservation and restoration of traditional educational infrastructure, the development of online courses is an important direction for the education improvement. Ukraine already has certain achievements in this area. A very successful public project of massive open online courses is Prometheus with its own online platform. Founded in 2014, Prometheus now has an audience of hundreds of thousands of students, offers dozens of free online courses in various areas: civic education, the history of Ukraine, entrepreneurship, the basics of public policy, data analysis, IT technologies, the basics of information security and many others. The cooperation involves both experts-practitioners, representatives of well-known companies (IBM, Microsoft, Video Gorillas, EPAM, etc.), as well as teachers of leading higher education institutions of Ukraine, first of all, the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

In order to improve the quality of the educational process in the conditions of martial law teachers should use all available opportunities – to conduct both lectures and practical classes using WebEx, Zoom, Google meet, Microsoft Teams and to send and check various types of tasks and works for students who are not able to get in touch systematically using Viber, Telegram, WhatsApp, Signal.

In the difficult conditions of martial law and the global pandemic, forcing higher education institutions to switch to blended and distance learning, an effective way to ensure the quality of the educational process is to improve the qualifications of the teacher.

Today more than ever, the employers' opinion should be taken into account and it is necessary to focus not only on modern requirements of the labor market, but also to look into the future, to

predict what professions, areas of activity will be in demand in the near and distant future. The study of foreign experience shows that even today in some developed countries, such as Japan, Germany, Switzerland, employers voluntarily undertake obligations to improve personnel qualification. Therefore, close cooperation with business and employers is another important aspect of professional self-development of academic staff.

During this difficult time of war, both educational institutions and research institutions of Ukraine have made a significant contribution to the development of peace and well-being of students and employees. The National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, on the basis of which the Center for Social Support and Rehabilitation was formed during the war, is no exception. Providing students and employees with psychological aid on a voluntary basis, the Center's specialists solve a number of tasks:

1. to provide support for victims during armed confrontation;
2. to work with groups of internally displaced persons who move from the war zone (providing psychological assistance, food, clothing and medicine);
3. to conduct a complex of psychological and social measures aimed at preventing and rehabilitating those who have taken part in hostilities;
4. to provide psychological counselling, psycho-correctional, psycho-therapeutic work with students and employees who have lost their homes or relatives;
5. to carry out preventive work on traumatization and emotional burnout of children and adults who have received traumatic experience by war.

Besides, it should be mentioned the staff of the Department of English Philology, Romance and Germanic Languages and Translation, Foreign Philology and Translation, the Department of English for Technical and Agrobiological Specialties, which during the war in

Ukraine provide students, who were forced to leave their country and move abroad, with advice and practical classes to improve their English, French and German language skills.

Discussion. Undoubtedly, Russia's armed aggression of 2022 will lead to significant changes in Ukraine's higher education system as a whole. The war has intensified and expanded the challenges posed to education by the COVID-19 pandemic.

For the Ukrainian educational system, this challenge has become a kind of stimulus, which opened new opportunities, and a catalyst for long-overdue modernization changes in education.

The quality of education is a significant factor influencing the income and employment of the population, the economic development of society, therefore, the continuity and adaptation of the educational process in the context of military conflicts is critical. Based on the foregoing, it is the continuity of education that is decisive for stimulating further development and preventing any escalation of the crisis. There are many ways to continue the learning process in conditions of war, which can be adapted to each specific situation. Some may be prepared in advance as part of an emergency plan or a faculty safety plan. Continuity of educational process means providing education in a different way, whereby students will have access to learning despite the interruption of the regular education system. Alternative education methods should be provided, but not limited to changing places of instruction, non-formal curricula, acceleration of learning, temporary learning spaces or home learning. In some situations, it is possible to use distance and open learning methods.

There is an urgent need to develop digital competencies, to master the latest information and communication technologies (ICT) for students and

teachers, which will contribute to the development of critical thinking, ability to make independent reasoned judgments, the ability to learn throughout life. Based on the available forms of ICT and the new challenges have arisen before the education system due to the accelerated socio-political and socio-economic processes in the world, the COVID-19 pandemic and especially the aggression of the Russian Federation in Ukraine, it is expedient to form an educational policy facilitating the introduction of various ICTs in the public educational process at all levels.

For the triad - education, research, and innovation introduction - to start working, higher education institutions have to interact with high-tech production. Now, when the war against Ukraine continues, the cooperation of domestic scientists and defense enterprises is extremely important. In the conditions of external aggression, the military-political leadership of the state needs high-quality scientific-analytical and forecasting developments.

The challenges of the war, successfully overcome by our country and university families make it possible to rethink the role and capabilities of team members. There are still many challenges ahead, but our common belief in victory, professionalism and team spirit enable us to overcome them with dignity. In the difficult conditions of martial law, every employee of higher education institution makes his or her own contribution to the common cause – defense of Ukraine at the front and training in the rear of new generations of future specialists for the recovery, reconstruction and economic development.

The conducted research does not exhaust all the features and challenges that education is forced to face under conditions of war; the issue of the continuity of education at all levels in wartime conditions requires further research, in particular, the development

and introduction of special training courses for managers, teachers, academic staff, scientists to ensure continuity of education in wartime conditions. Assistance to victims of armed conflicts (children in particular) and the development of psycho-pedagogical practices, psychosocial support and psychosocial methods aimed at supporting students remain equally important.

References

1. Akresh, R. et al. (2016). Climate change, conflict, and children. *Technical report, Households in Conflict Network Working Paper*.
2. Alfano, M. and Görlach, J.-S. (2019). Terrorism, education, and the role of perceptions: Evidence from al-Shabaab attacks in Kenya. *Technical report, Households in Conflict Network Working Paper*.
3. Byram M., Dervin F. (2008). Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education.
4. Byram, M. & Feng, A. (eds.) 2006. Living and Studying Abroad. Research and Practice. Clevedon: Multilingual Matters.
5. David M. Hoffman (2009). Changing academic mobility patterns and international migration. What will academic mobility mean in the 21st century? *Journal of studies in international education* volume 13 № 3 P. 347-364.
6. Glasgow, J. N., & Baer, A. L. (2011). Lives beyond suffering: The child soldiers of African Wars. *English Journal*, 100(6), 68-77.
7. Kachmarchyk, S. H., Khrystiuk, S. B., & Shanaieva-Tsymbal, L. O. (2019). Using Blended Learning Technology in Foreign Language Communicative Competence Forming of Future International Relations Specialists. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 11(4), 84-99. <https://doi.org/10.18662/rrem/159>.
8. Kesternich, I., Siflinger, B., Smith, J. P., and Winter, J. K. (2014). The effects of World War II on economic and health outcomes across Europe. *Review of Economics and Statistics*, 96(1), 103-118.
9. Leon, G. (2012). Civil conflict and human capital accumulation the long-term effects of political violence in Peru. *Journal of Human Resources*, 47(4), 991-1022.
10. López, H., & Wodon, Q. (2005). The economic impact of armed conflict in Rwanda. *Journal of African Economies*, 14(4), 586-602. <http://dx.doi.org/10.1093/jae/eji021>.
11. Massad, S. G., Nieto, F. J., Palta, M., Smith, M., Clark, R., & Thabet, A. A. (2012). Nutritional status of Palestinian preschoolers in the Gaza Strip: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 11, 12-27. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-12-27>.
12. Minou, T. (2006). The possible models of creative therapies for the child victims of war and armed conflict. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 229-235. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/BF03031546>.
13. Namen, O., Prem, M., and Vargas, J. F. (2020). The human capital peace dividend. Technical report, Households in Conflict Network Working Paper.
14. Parlow, A. (2011). Education and armed conflict: The Kashmir insurgency in the nineties. Retrieved from <https://mpira.ub.uni-muenchen.de/38010/>.
15. Pedersen, J., Sommerfelt, T. (2007). Studying children in armed conflict: Data production, social indicators and analysis. *Social Indicators Research*, 84(3), 251-269. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-007-9117-3>.
16. Rieder, M., Choonara, I. (2012). Armed conflict and child health. *Archives of Disease in Childhood*, 97(1), 59-62. <http://dx.doi.org/10.1136/adsc.2009.178186>.

17. Safe Schools Declaration (PDF). Norwegian Ministry of Foreign Affairs. 2015-05-29. Retrieved from <https://ssd.protectingeducation.org/>.
18. Shemyakina, O. (2011). The effect of armed conflict on accumulation of schooling: Results from Tajikistan. *Journal of Development Economics*, 95(2), 186-200.
19. Singh, P., Shemyakina, O. (2016). Gender-differential effects of terrorism on education: The case of the 1981-1993 Punjab insurgency. *Economics of Education Review*, 54, 185-210.
20. Slipchuk, V., Yuzkiv, H., Batechko, N., Pisotska, M., & Klymenko, L. (2021). Academic mobility development among university students during COVID-19 pandemic. *International Journal of Health Sciences*, 5(3), 573-583. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v5n3.2490>.
21. Spitzer, H., Twikirize, J. (2012). War-affected children in Northern Uganda: No easy path to normality.
22. Swee, E. L. (2015). On war intensity and schooling attainment: The case of Bosnia and Herzegovina. *European Journal of Political Economy*, 40, 158-172.
23. Tremblay, K. (2004). Links between academic mobility and migration. Research paper, Symposium on International Labour and Academic Mobility. Toronto, October 22, 2004. Retrieved from <http://www.wes.org/ewenr/symp/KarineTremblayPaper.pdf>.
24. Valente, C. (2014). Education and civil conflict in Nepal. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 354-383.
25. Vitchenko, A., Vitchenko, A., Zamotaieva, N., Khrystiuk, S., Nikolayenko, V. (2022). Designing Integral Learning Outcomes in Higher Education within the Frameworks of the Competency-Based Approach. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(6), 1-13.

НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ТА ПІДВИЩЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Качмарчик С. Г., Медяник Г. А., Христюк С. Б.,
Шанаєва-Цимбал Л. О.

Анотація. Стаття присвячена проблемам надання освіти в умовах збройних конфліктів, а саме організації навчання та розвитку механізмів захисту освіти в умовах надзвичайних ситуацій та бойових дій. У статті також приділено особливу увагу підвищенню академічної мобільності студентів закладів вищої освіти України в цілому та Національного університету біоресурсів і природокористування України зокрема, які були змушені залишити місце постійного проживання в державі. Зроблено висновок, що для продовження навчання в умовах війни існує декілька форматів, які освітяни можуть розглядати відповідно до ситуації в тому чи іншому регіоні. Безперервність освіти означає її забезпечення в інший спосіб; це означає, що студенти матимуть доступ до процесу навчання, незважаючи на переривання традиційного процесу навчання. Альтернативними методами навчання можуть бути неформальна освіта, інтенсифікація навчальних занять, організація тимчасових місць для навчання. Важливим є використання методів дистанційного навчання. Автори наголошують, що саме безперервність освіти має вирішальне значення для підтримки політичного, соціально-економічного, культурного та наукового життя суспільства, особливо в умовах війни. Для української освітньої системи цей виклик став своєрідним стимулом, який відкрив нові можливості, каталізатором давно назрілих модернізаційних змін в освіті. Проведене дослідження не вичерпує всіх викликів, з якими доводиться стикатися освіті в умовах війни. Питання безперервності

освіти на всіх рівнях в умовах воєнного часу потребує подальших досліджень, зокрема розробки та впровадження спеціальних курсів підготовки керівників, викладачів, науково-педагогічних працівників, науковців для забезпечення неперервності освіти в умовах воєнного часу. Не менш важливими залишаються допомога жертвам збройних конфліктів (зокрема дітям), розвиток психолого-педагогічних практик, психосоціальної підтримки та психосоціальних методів, спрямованих на підтримку учнів.

Ключові слова: Україна, збройний конфлікт, академічна мобільність, навчання в умовах війни, безперервність навчання, неформальна освіта.

**THE CORRELATION BETWEEN THE TYPES OF HUMAN TEMPERAMENT AND
SOMATIC DISEASES, INCLUDING CORONAVIRUS DISEASE**

RYBALKA V., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
The National Academy of Education Sciences of Ukraine

E-mail: valentyn.rybalka@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8279-7468

VOZNYUK O., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Zhytomyr Ivan Franko State University

E-mail: alexvoz@ukr.net

ORCID: 0000-0002-4458-2386

KUBITSKYI S., Ph.D., Professor

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

E-mail: kubitskiy@ukr.net

ORCID: 0000-0002-7691-8606

Abstract. *The research deals with the psychological issues of optimizing the behavior of an individual and society in the situation of coronavirus pandemic. The aim of the research is to outline the psychological tools for overcoming personality distress due to the data on the correlation between the types of human temperament and the types of stress and somatic diseases, including coronavirus disease. The tasks of the research stemming from its aim are as follows: presenting an objective method of ascertaining the types of human temperament; finding out the correlation between the types of human temperament and the temperamental types of stress and somatic diseases, including coronavirus disease, due to the rich experience in psychotherapeutic activities of the authors; making supposition as for the most likely vulnerable high-risk group of the coronavirus disease in a pandemic process; outlining some important approaches of psychological counseling and psychotherapeutic work with the clients in coronavirus pandemic. The methodological foundations of the study are connected with scientific concepts, psychological, psychotherapeutic and medical ideas concerning the nature of stress/distress and the methods of overcoming their negative effects. The participants in the experimental work are about 4000 clients having taken part in authors' psychological counseling and psychotherapeutic activity. The used methods are the objective computerized method of ascertaining the types of human temperament as well as the methods of psychological counseling. It is shown that there are five types of stress which correspond to five types of human temperament. The fifth type is called an equilibrium type, since it is located between cholerooids and sanguinoids, on the one hand, and melancholoids and phlegmatoids, on the other. Thus, the psychotherapeutic work with people to overcome stress should take into account their temperament. The experimental data enable to make a supposition about such preferred diseases and the symptoms stemming from the conditions of person's psychodynamic incongruence, as: a) possible cholecystitis, hepatitis in cholerooids; b) myocardial infarction in sanguinoids (about half of their total number); c) lung diseases and the problems with kidneys in the representatives of the equilibrium type; d) angina pectoris and hypertension in melancholoids; e) probable gastrointestinal disorders and diseases, even stomach ulcers in phlegmatoids. The representatives of equilibrium type of temperament are characterized by pulmonary and renal diseases as preferred diseases. There are 4 % of such representatives in the entire population. In the light of statistical data on coronavirus disease in a pandemic, they can be considered a high-risk group. It is this group that can form the core of 10-15 % of the population who actually are open to the coronavirus threat.*

Keywords: *coronavirus disease; overcoming personality distress; human temperament; temperamental types of stress and somatic diseases; high-risk group of the coronavirus disease.*

Introduction. A large-scale global coronavirus catastrophe has become a serious test for human civilization, separate countries and their citizens. The pandemic led to tectonic upheaval in the political, economic, social, moral, psychological organization of human civilization. A new era has come in the history of world civilization, which can radically change the way of life of mankind!

Our research of the phenomenon of coronavirus pandemic relies on both certain data we have obtained during our scientific activity, and the data obtained as a result of the work on an international manual in which we were editors [2]. The manual highlights the conditions, methodological features and results of a special online study carried out by a team of Ukrainian, Belarusian and Russian philosophers, psychologists, educators, biologists, physicians, psychiatrists.

Even a superficial analysis of the events provided daily by the media indicates that the cross-cutting topic for reporting on this issue is the *psychological issues of optimizing the behavior of an individual and society* in the situation of a coronavirus pandemic. These are the questions of scientific understanding of the essence of the occurring phenomena, as well as grounding necessary adequate changes in individual and mass consciousness and behavior, the development of measures for proper protection from the threat of illness.

People's behavior in a pandemic situation demonstrates diverse, sometimes ambivalent approaches and attitudes towards the pandemic: active and passive, optimistic or pessimistic, humanistic or barbaric, positive or negative thinking, etc. Psychologists are well aware that in extreme situations people, being sthenic or asthenic, can behave differently [4].

Sthenic feelings activate a person's vital activity, enhance his/her energy, and stimulate cognitive, intellectual, creative, productive, innovative activity, which ultimately leads to success in life. Here we talk primarily about organized sthenic reactions, which are based on adequate information about the events, their scientific understanding, good preparation for organized behavior in a problem situation. In the opposite case, unorganized sthenic reactions can be chaotic, impulsive, on the verge of panic and therefore destructive.

Asthenic emotional reactions are characterized by a decrease in vitality, organ functions, sensitivity, motivation, thus leading to slowness, lethargy, or even to a halt in activity, which in extreme situations often causes errors, failures, diseases, etc.

That is, people can be divided into at least two types, which is actually observed in the behavior of the population in the situation of the coronavirus pandemic. In reality, these types are much more. Let us recall only the well-known four types of temperament: fast choleric subjects with impulsiveness and uncontrollability; strong balanced energetic sanguine subjects; melancholic subjects with high sensitivity, anxiety, fatigue; relatively slow and inert phlegmatoids. It is clear that their different responses to the pandemic can be taken into account when providing them with psychological assistance. And such responses can be adequate and inadequate.

The latter response is mostly a stressful reaction of an individual on the coronavirus events. This stressful reaction leads to inadequate behavior of a person which undermines the psychophysiological bases of human health.

An analysis of scientific literature on various aspects of health allows us to make a conclusion that has the character

of a postulate: *health as a psychophysiological entity most fully characterizes the state of integrity of the human body, thus ensuring the functional completeness and diversity of this organism* [9].

This integrity of the human being is manifested in the fact that any negative stimulus of external environment is met by the organism in the form of the stress, leading to various diseases [6]. The stress (the nonspecific response of the body as a whole to any stimulus influencing it) is accompanied by a set of nonspecific reactions that are common to all diseases without exception. Thus, a narrow set of reasons, or, better to say, some universal factor lies at the root of any disease, which leads to the weakening of the organism's vitality/immunity thus reducing its living space. Eventually one of the "weakest links" of this organism is affected, being considered a disease, including COVID-19.

The aim. The aim of the research is to outline the psychological tools for overcoming personality distress due to the data on the correlation between the types of human temperament and the types of stress and somatic diseases, including coronavirus disease.

Tasks. The tasks of the research stemming from its aim are as follows:

1. Presenting an objective method of ascertaining the types of human temperament.
2. Finding out the correlation between the types of human temperament and the temperamental types of stress and somatic diseases, including coronavirus disease, due to the rich experience in psychotherapeutic activities of the authors.
3. Making supposition as for the most likely vulnerable high-risk group of the coronavirus disease in a pandemic process.
4. Outlining some important approaches of psychological counseling and psychotherapeutic work with the clients in coronavirus pandemic.

Purpose. The participants in the experimental work are about 4000 clients having taken part in authors' psychological counseling and psychotherapeutic activity. The methodological foundations of the study are connected with scientific concepts, psychological, psychotherapeutic and medical ideas concerning the nature of stress/distress and the methods of overcoming their negative effects.

Methods. The objective computerized method of ascertaining the types of human temperament developed by the Ukrainian scientist B. I. Tsukanov as well as the methods of psychological counseling (the American Psychological Association defines counseling psychology as a field that "addresses the emotional, social, work, school, and physical health concerns people may have at different stages in their lives.") – participatory observation, self-observation, polling, mental experiments, expert macro- and micropsychoanalysis of the coronavirus situation.

Results. The concept of stress/distress was introduced into scientific world by American physiologist Walter Cannon and Canadian biologist and physician Hans Selye. This concept is a certain summary of the experimental study of the general adaptation syndrome in the course of various diseases, which H. Selye defined as a syndrome of a disease proper, being "nonspecific response of the body to any demand". Such symptoms as loss of appetite, muscle weakness, excessive fatigue, exhaustion, decreased blood pressure, poor activity productivity, disorder of the digestive organs, etc. form this syndrome [6].

In his concept, H. Selye connected stress with adaptation/defensive organismic reactions. Moreover, he distinguished the so-called normal stress (which serves the purpose of adapting the organism to environmental changes) from prolonged

intensive and therefore pathogenic stress – a distress.

The latter acts as a pathologizing factor caused by individual's inadequate perception of complex reality. H. Selye understood intense chronic stress in a dialectical way, that is why he complemented its negative character – distress, associated with negative emotional stress, with another kind – the so-called eustress, caused by intense positive emotions and thus also being unsafe for humans.

The scientist proposed the physiological formula of the process of stress, consisting of three components or stages – anxiety, resistance, and exhaustion of human organism. This general formula can be used in the psychological work of specialists with distress being the harmful form of stress.

Therefore, some psychologists are normally focusing their efforts, firstly, on working with phobias, anxiety, fears, and secondly, on optimizing the process of confronting a person with distressors, and thirdly, on the process of restoring the normal psychological state after depletion of human organism and personality resources in a post-stress period.

That is, ***the technology for removing the pathogenic effect of distress*** should include three groups of methods that

- 1) provide confidence, courage, and resilience in a person facing with new uncertain stimuli,

- 2) insure sufficient energy, information, and personality resources for safe and productive counteraction to distress and,

- 3) presuppose the use of rehabilitation – the process of restoration of normal state of individuals in a post-traumatic situation, etc.

Using rich experience as a physiologist and physician, H. Selye laid the foundation for a psychophysiological and psychological study of stress, connecting it, first of all, with such personality traits as

egoism and *altruism*. Apparently, being influenced by the works of C. Jung, in particular, the latter's ideas about the introvert and extrovert types of personality, H. Selye proposed to consider such personality traits as *egoism* and *altruism* as important factors for engendering stress.

The scientist studied these factors not in isolation from each other, but in a dialectical relationship, which was expressed in his original philosophical and psychological ideas about *egoistic altruism* and *altruistic egoism*. In this context, his actually psychophysiological doctrine of stress takes on a broader interpretation as an important factor in life, as evidenced by the title of one of his books, “*Stress of Life*” [7].

The work of H. Selye laid, and we emphasize this, the beginning of numerous psychological, primarily psychophysiological, studies of the problems of stress. The authors of these lines also made modest contribution to the psychophysiological study of stress, when, during several thousand consultations with clients, we clearly revealed its connection with temperament.

Following the doctrine of the temperament of Hippocrates and the later ideas of I. P. Pavlov concerning the phenomenon of temperament, a Ukrainian scientist B. I. Tsukanov came to distinguish five types of temperament, adding to choleric, sanguine, melancholic and phlegmatic types one more type – *the equilibrium one*. Let us explain this describing the objective methodology of B. I. Tsukanov for the definition of “*τ-type*” as a quantitative indicator of temperament [8].

In the course of original theoretical and experimental research, Professor B. I. Tsukanov established a fundamental fact due to using the technique of reproducing time intervals of short duration (several seconds) in the auditory, kinesthetic and visual analyzers: the representatives of different types of temperament are characterized by natural “errors”, that is, by deviations in the “accuracy” of reproduction of specified time intervals.

Although the very technique of reproducing time intervals has been known for almost a century and a half, only B. I. Tsukanov was able to prove the correlation between the error in reproducing the duration of time intervals and the type of temperament.

Thus, a scientifically substantiated objective method for determining the type of temperament appeared when every psychologist can master it following certain rules.

To do this, one must have a mechanical sports stopwatch (an electronic stopwatch is not suitable for this purpose) and learn how to accurately measure time intervals from 1 to 5 seconds.

The testing procedure consists in the fact that the researcher alternately presents in random order intervals of 1, 2, 3, 4, 5 seconds, while the client (the technique can be used to determine the type of temperament already in children from 4-6 years old, when they can hold a stopwatch in hand and press its start and stop button) must each time memorize the duration of the corresponding time interval, being set by the psychologist by clicking the stopwatch button at the beginning and end of the interval.

All the intervals that are exposed are preliminarily recorded in the protocol, and those that are reproduced are recorded in the protocol against the exposed ones. The psychologist presses the start and stop button of the stopwatch accurately and clearly, without naming the duration of the interval.

Then the psychologist passes the stopwatch to the experimental person and invites him/her, without looking at the dial,

to press the button so that the set and memorized interval is recreated between the first and second press. Then the psychologist takes the stopwatch again, writes down the interval subjectively reproduced by the client in the protocol, returns the stopwatch hand to its starting position and presents the next interval.

This procedure is reiterated as many times as the intervals are exposed and reproduced. Having conducted this experiment, we propose to carry out the measurements in two series. The first trying series consists of five expositions and reproductions (for example: 4, 2, 5, 3, 1 second).

Due to this procedure the client adapts to the testing conditions and learns to act according to the rules proposed above. The researcher can recommend the client to keep counting in mind and thus more accurately memorize and reproduce the intervals. However, it is possible to work without oral counting, relying on one's internal biological clock for memorizing the intervals.

The second series is scoring (for example: 4, 2, 5, 3, 1, 2, 4, 1, 3, 5 seconds). After alternate exposure and reproducing with recording the data in the protocol, an indicator of the type of temperament, the so-called τ -type, is calculated.

For this, the sum of the intervals presented by the psychologist (ΣT_p) and the sum of the intervals reproduced by the client (ΣT_c) are determined. After that, the second amount is divided by the first and the tau-type of the person is obtained. This is one of the protocols of the mentioned experiment.

<i>Trial series</i>						<i>Scoring series</i>											
№	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Tp	4	2	5	3	1	4	2	5	3	1	2	4	1	3	5	ΣTp = 30 sec	
Tc	3,1	2,9	3,9	2,4	0,9	2,4	2,0	6,1	3,2	1,1	1,9	2,8	1,2	2,7	6,1	ΣTc = 29,5 sec	

Figure 1. The fragment of experimental protocol, where the calculation of tau-type, is made according to the formula: $\tau\text{-type} = \Sigma Tc / \Sigma Tp = 29,5 / 30,0 = 0,98 \text{ sec}$

So, in this example, the client's tau-type is 0.98 sec. What this means will become clear if you find the place of the

value 0.98 sec. in the range of tau-types in fig. 2 showing than the client has a melancholoid type of temperament.

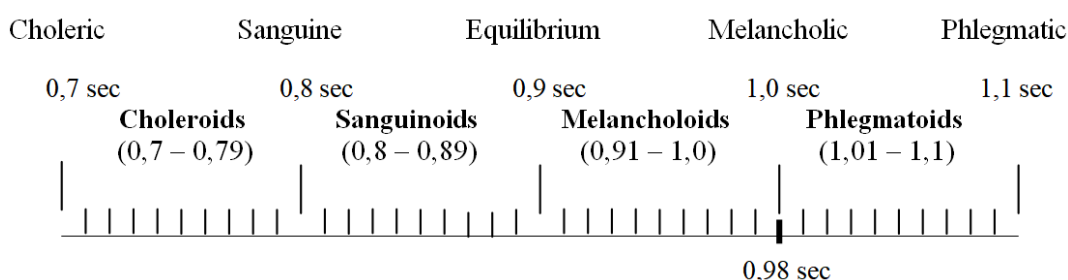


Figure 2. The place of calculated tau-type 0.98 sec (melancholoid) in the range of tau-types in the human population according to the method of B. I. Tsukanov.

In the course of a thorough study of the results of the experiments with many thousands of clients B. I. Tsukanov found that "pure" choleric people "hurry" and reproduce time intervals ahead of time, their tau-type is 0.7 sec. "Pure" sanguine people are also "in a hurry", but in a less extent, their tau-type reaches 0.8 sec. "Pure" melancholic people reproduce time intervals most accurately, their tau-type is 1.0 sec. "Pure" phlegmatic people are "late" – their tau-type is the largest – 1.1 sec. The researcher also discovered the fifth, medium type of temperament and called it

equilibrium (balanced) – its tau-type is 0.9 sec.

It was found that in the human population, tau-types of the representatives of "pure" and "transitional" types of temperament are distributed along the scale of tau-types between 0.7 seconds and 1.1 seconds evenly. When measuring the tau-type, it is also important to take into account the measuring of the accuracy of reproduction of the intervals by the clients or the quality of the course of their "biological clock". For this, the calculation of the standard deviation is used according to the formula:

$$\sigma = \sqrt{\Sigma (XTci - XTpi)^2 / N}$$

where XTci are the values of 10 subjectively reproducible intervals from the Tp series of the testing protocols, XTpi are the values of 10 objectively exposed intervals, and N is the number of measurements (N = 10). For a given client $\sigma =$

0.081 sec. That is, the client possesses a clock with medium accuracy in measuring time.

B. I. Tsukanov's method is almost the only one in experimental psychology enabling the objective measuring and

quantitative determining the type of a person's temperament and some qualities of a person stemming from it, for example the level of giftedness. This objective method has undeniable advantages over subjective methods (such as the questionnaires) determining not only the type of temperament but also other personality qualities, for example, the characterological qualities, which are formed in the process of upbringing and self-education and are systematically "built up" over temperament that is innate, unchanging basic personality characteristic. Therefore, the determination of the type of temperament according to questionnaires cannot be considered completely correct.

However, as with any method, there is a problem of measurement accuracy in B. I. Tsukanov's test. The latter can be controlled by the standard deviation σ or by the coefficient of variation $K_v = \sigma / \tau \times 100 \%$.

Our experience in applying this method indicates that there are clients (about 10 % of them) who systematically demonstrate a large measurement error. Our counseling practice (in total, about 4000 clients were surveyed) indicates that each type of temperament corresponds to its own temperamental type of stress, for example:

a) choleroïd stress, which is the result of unorganized, impulsive, often spontaneous actions of choleroïds (there are 14 % of them in human population);

b) sanguine stress, often associated with the unrealized ambitions of strong, energetic sanguinoïds (they are most in the population – 44 %);

c) equilibrium stress being the result of the action of multidirectional psychodynamic tendencies, as if tearing a personality apart (there are only 4 % of the total population);

d) melanchoid stress, which manifests itself in anxiety, in intense struggle with the stressor thus depleting the weak

nervous system of the melancholic (melanchoids represent 29 % of the population);

e) phlegmatoid stress of time pressure, delay, which is usually accompanied by a slow and inert phlegmatoids (there are only 9 % of them in the population).

It is clear that this classification of stresses turns out, with a competent approach, useful for psycho-consultative, psychocorrectional work with clients, however, provided that their temperament is not determined by questionnaires (they mostly focus on patient's character, not temperament), but by B. I. Tsukanov's objective methodology [5].

It is worth giving percentage that indicates the quantitative framework for a stable quantitative distribution of temperament types in human population, which was calculated, at our request, by B. I. Tsukanov himself when he analyzed his large sample of clients. This percentage indicates a peculiar disproportionate nature of the interaction of temperamental groups among themselves in the general sample. For example, 14 % of fast choleroïds are opposed to 86 % of the representatives with slower temperament types and, conversely, 9 % of slow phlegmatoids are opposed to 91 % of the representatives with faster temperament types. This fact, which escapes a general analysis of the problem of temperament, actually leads to differentiating a special lifelong psychodynamic, speed and energy stress, and in some cases distress, having destructive and pathological consequences. Moreover, during the consultative work, we noticed contradictions, conflicts, real "wars" between the representatives of different types of temperament resulting in psychodynamic deviations and diseases.

At the same time, the established by B. I. Tsukanov correlation between the type of temperament with so-called preferred diseases for each type of temperament was confirmed by our psychotherapeutic work, since we also found in our

practical work that temperamentally determined types of stress really cause, with their high intensity and long-term effect, regular painful manifestations and even clinical forms of diseases, being the most likely and "preferred" by the representatives of each type of temperament.

We are talking about specific situations in life when, over the course of many years, temperamentally induced stresses statistically exceed their normal course and manifest as distresses and eustresses. This occurs in situations of so-called psychodynamic incongruence (i.e., discrepancies between the naturally prescribed and socially required dynamic parameters of life or the psychodynamic imbalance between different temperamental groups), which leads to the accumulation of destructive and pathological effects and the emergence of painful manifestations and diseases proper.

We only mention here such an example of the manifestation of psychodynamic stress, when slow phlegmatoids are forced to move at a discomfortable pace for them by more dynamic, faster majority, which exceeds their natural speed capabilities by one and a half to two times. Then there are the inherent disorders of the gastrointestinal sphere of the organism inherent in phlegmatoids, since they do not have time to provide their natural metabolism with an ultra-fast, socially leveled mode of life [5].

And, conversely, the choleroïd, high-speed and impulsive part of the population (14 %) is opposed by the slower and quieter part (86 %) of the population, which causes discomfort in choleroïds connected with inhibition, repression of their psychodynamics leading to dysfunctional, pathologic effect being manifested in such preference diseases as cholecystitis and hepatitis.

The representatives of the equilibrium type of temperament (4 %) occupy the middle stratum of the population, as if between its two opposite psychodynamic parts – a slower (38 %) and faster (58 %)

ones which, in some unfavorable cases, leads to the preferred development of pulmonary and renal abnormalities and diseases.

In the course of providing qualified psychotherapeutic assistance, consisting in reducing the level of psychodynamic incongruence, it is possible to significantly reduce or even remove the pathological effect of the types of distress described above.

By large, speaking about all types of temperament, one can note such preferred diseases and the symptoms preceding them in conditions of psychodynamic incongruity, as:

a) possible cholecystitis and hepatitis in choleroïds;

b) myocardial infarction in sanguinoids (approximately half of their total number);

c) diseases of the lungs and kidneys in representatives of the equilibrium type;

d) angina pectoris and hypertension in melancholoids;

e) probable gastrointestinal upsets and diseases, even gastric ulcer in phlegmatoids.

It turned out that during the psychological consultations based on the appropriate technology of work, it was possible to give pertinent pieces of advice that really reduce painful manifestations or even lead to client's recovery. This work is all the more successful when the age of the clients is young, when painful conditions are still largely reversible, whereas at a later age, such manifestations are most often irreversible.

In the context of pandemic, the representatives with an equilibrium type of temperament should be especially distinguished, which, according to B. I. Tsukanov, are characterized by pulmonary and renal diseases as preferred diseases. There are 4 % of such representatives in the population. *In the light of statistics on coronavirus disease in a pandemic, they can be considered as a high-risk group.*

According to our assumption, it is this group that can make up the core of 10-15 % of the population who actually undergo the coronavirus threat. If so, then this risk group can be preliminary determined by using created by us computerized method for determining the type of temperament [5; 8].

This conclusion requires all-round experimental verification, just like the fact reflected in current media reports that among the blood types, the coronavirus prefers the second blood group.

Our experience also indicates the presence, along with distress and eustress, of another type of pathogenic stress, which is conventionally called frustress. The latter is associated not only with the intensity, duration of influence, and modality of the stressor, but also with the reaction of the individual to this stressor.

After all, this reaction in a person takes the form not of a simple physiological response, but of a complex, holistic activity of the organism counteracting the stressor, revealing the phenomenon of functional systems discovered by P. K. Anokhin [1].

In this contest let us mention the fact that according to H. Selye, one of the symptoms of the adaptation syndrome is directly associated with a decrease in productivity of a person. We can clarify this position of the scientist and suggest that there are situations when stress intensifies so much and takes on such a special form (depending on the adequacy or inadequacy of person's activity) when this activity breaks down under the influence of the insuperability of the distressor causing frustration. And this frustration, in turn, intensifies itself due to the impossibility of the individual to achieve the set goal. Frustress is generated in this case not only by the real evidence of such non-implementation of activity, but also by the person's awareness of various threats to this [9].

For better understanding of these processes, it is advisable to refer to the *concept of psychological activity*. It can be

described briefly as including five components: *motive (meaning) – subject – goal – method* (operational means for obtaining an ideal result) – *emotive* (person's emotional-sensory reaction of satisfaction from receiving certain positive result, or dissatisfaction, discontent, actually frustration when it is not received).

Discussion. In the context of these ideas, psychologists who encounter distresses and eustresses often have to work with frustresses when they try to restore, reconstruct, or optimize the psychological activity of a personality under the influence of a destructive stressor.

By large, it can be stated that *the main thing in this psychological work lies in the harmonization of interaction, the restoration of the correspondence of functional relationships (being destroyed due to frustration) between the components of psychological activity, such as motive-subject-goal-method – emotivity (emotional satisfaction or refusal of activity, which is actually manifested in frustration)*.

In simpler terms, this process reflects establishing adequate correspondences, first of all, between goals and means in the course of achieving the desired result. That is, for guaranteed achieving the required goals, one must use an objective and adequate goals. And vice versa: adequate means must correspond to the goals. Their mismatch leads to failure in achieving the required goals, which is reflected by the human 'I' and is perceived by the personality as a new threat with ensuing new emotional tension and growing in a spiral way frustress.

The mentioned data and the conclusions stemming from them directly refer to the conditions of the lockdown, when in the course of isolation there is a deformation of many types of professional and social activities.

Thus, we can distinguish such three types of stress associated with the historical unfolding of specialists' working with

them: the physiological, psychophysiological and psychological stress.

The specialists have significantly expanded the researches on the problem of stress. This is evidenced by some classification of the types of stress: pedagogical stress (for example, examination, assessment expectations, etc.); military (combat) stress; aviation (space) stress; criminal stress; economic stress (associated, for example, with bankruptcy or unemployment); retirement stress; family stress (concerning quarrels and divorce of spouses); conflict stress; stress of acute contradictions and life experiences (grief, despair, loneliness, fear of illness or death, etc.); social, political stress (radical social transformations and revolutions); stress of senior executives; stress of unexpected changes (novelty); tourist stress (the surprise of meeting new places); aesthetic stress (connected with perceiving bright works of art); intercultural stress and, finally, *coronavirus and lockdown stress* in the current situation.

Psychologists can add the following types of stress to this classification, considering the personality structure and its components: spiritual (moral) stress; psychosocial stress; motivational (life meaning) stress associated with the struggle of motives; characterological stress caused by opposite personality traits within a human being; stress of competence and amateurism; reflective stress; intellectual stress, determined by inadequate perception of reality, the contradictions of problem situations revealed by thinking process and cognitive dissonance; psychophysiological stress (discussed above); psychosomatic stress; psychogenetic stress (for example, between congenital and acquired forms of behavior, that is, between instincts, knowledge, skills, habits); activity stress associated with the absence or destruction of organized activity or incompleteness of activity; stress of inadequate development or lack of developed forms of personality behavior in solving complex problems, etc.

In this regard, quite understandable are offered by various psychologists the psychological theories and practices for overcoming stress consisting in compensating for the negative consequences of intense and chronic stress. An example of such psychological work with stress is the "*Questionnaire for stress processing*" proposed by German scientists [6]. It contains such scales as: a decrease in the importance of a stressor; response through comparison with other types of stress; admission of one's own guilt; removal from the situation; activating the replacing needs; maintaining self-esteem; an attempt to control the situation and reaction to it; positive self-instruction; need for social support; a tendency to eliminate stressful situations; avoidance of stress, escape from the situation; social isolation; mentally going over the situation; decrease in one's own activity; self-pity; self-incrimination; aggression; pharmacology.

At the same time, psychological theories and practices of working with stress are revealing a tendency to ontologize stress problems, taking into consideration scientific data on the nature of stress in the everyday context of human existence.

According to our psychotherapeutic practice the considered data on the psychological work of a personality with distress, eustress, frustrate can be useful in lockdown and pandemic counteraction thus restoring normal life.

Our experience has also revealed the necessity to use a lockdown lifestyle of an individual and society as an incentive for rational sanogenic restructuring the human consciousness, one's everyday life and professional activity, solidarity civic behavior, when the transformation of the minuses and inconveniences of the lockdown into pluses of health promotion and life progress takes place. For the formation of the lockdown lifestyle, it is important for everyone to become a full-fledged subject of self-protective actions, promptly using

scientific data on the nature of the pandemic that appears online.

References

1. Anokhin, P. K. (1978). *Selected Works: Philosophical aspects of the theory of functional systems*. Moscow: Nauka.
2. Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19. (2020). / Ed.: V. V. Rybalka, A. P. Samodryn, O. V. Voznyuk and others. Zhytomyr: Private enterprise Euro-Volyn.
3. Nübling, Matthias; Stöße, Ulrich; Hasselhorn, Hans-Martin; Michaelis, Martina; Hofmann, Friedrich. (2006). Measuring psychological stress and strain at work. Evaluation of the COPSOQ Questionnaire in Germany. *GMS Psycho-Social-Medicine*, 3, 1-14.
4. Laslo-Roth, Roni; George-Levi, Sivan; Margalit Malka. (2021). / Hope during the COVID-19 outbreak: coping

with the psychological impact of quarantine, *Counselling Psychology Quarterly*, DOI: [10.1080/09515070.2021.1881762](https://doi.org/10.1080/09515070.2021.1881762)

5. Rybalka, V. V. (2005). *Personality centered consultation of clients due to pathogenic psychodynamic incongruence*. Kiev: KMPU.
6. Selye, H. (1974). *Stress Without Distress*. Philadelphia: J. B. Lippincott Co.
7. Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill Book Company.
8. Tsukanov, B. I. (2000). *Time in the Human Psyche*. Odessa: Astroprint.
9. Voznyuk, A. V. (2018). Aggression and health: an attempt at conceptual integrating these phenomena. *Technologies of intellect development*, 2, 8(19). URL http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/320

КОРЕЛЯЦІЯ МІЖ ТИПАМИ ТЕМПЕРАМЕНТУ ЛЮДИНИ ТА СОМАТИЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ, В ТОМУ ЧИСЛІ КОРОНАВІРУСНОЮ ХВОРОБОЮ

Рибалка В., Вознюк О., Кубіцький С.

Анотація. Дослідження присвячено психологічним питанням оптимізації поведінки особистості та суспільства в умовах пандемії коронавірусу. Мета дослідження – окреслити психологічні інструменти подолання особистісного дистресу на основі даних про співвідношення типів темпераменту людини з типами стресу та соматичних захворювань, у тому числі коронавірусної хвороби. Завданнями дослідження, що впливають з його мети, є: подати об'єктивний метод встановлення типів темпераменту людини; з'ясування співвідношення між типами темпераменту людини та типами темпераменту стресу та соматичних захворювань, у тому числі коронавірусної хвороби, завдяки багатому досвіду психотерапевтичної діяльності авторів; припущення щодо найбільш ймовірної уразливої групи високого ризику захворювання на коронавірусну хворобу в умовах пандемії; окреслення деяких важливих підходів психологічного консультування та психотерапевтичної роботи з клієнтами в умовах пандемії коронавірусу. Методологічні основи дослідження пов'язані з науковими концепціями, психологічними, психотерапевтичними та медичними уявленнями про природу стресу/дистресу та способи подолання їх негативних наслідків. Учасниками експериментальної роботи є близько 4000 клієнтів, які брали участь у психологічному консультуванні та психотерапевтичній діяльності авторів. Використовуються методи об'єктивного комп'ютерного визначення типів темпераменту людини, а також методи психологічного консультування. Показано, що існує п'ять типів стресу, які відповідають п'яти типам темпераменту людини. П'ятий тип називається рівноважним, оскільки він знахо-

диться між холероїдами і сангвіноїдами, з одного боку, і меланхолідами і флегматідами, з іншого. Таким чином, психотерапевтична робота з людьми з подолання стресу повинна проводитися з урахуванням їх темпераменту. Експериментальні дані дозволяють зробити припущення про такі переважні захворювання та симптоми, що впливають із умов психодинамічної неконгруентності людини, як: а) можливий холецистит, гепатит у холеїдів; б) інфаркт міокарда у сангвіноїдів (близько половини їх загальної кількості); в) захворювання легень і проблеми з нирками у представників врівноваженого типу; г) стенокардія та гіпертонія у меланхолідів; д) можливі шлунково-кишкові розлади та захворювання, навіть виразка шлунка у флегматідів. Для представників врівноваженого типу темпераменту в якості переважних захворювань характерні захворювання легень і нирок. У всій популяції таких представників 4 %. У світлі статистичних даних щодо захворювання на коронавірус в умовах пандемії їх можна віднести до групи високого ризику. Саме ця група може становити ядро 10-15 % населення, яке реально відкрито до загрози коронавірусу.

Ключові слова: коронавірусна хвороба; подолання дистресу особистості; темперамент людини; темпераментні типи стресів і соматичних захворювань; групи високого ризику захворювання на коронавірус.

ІНФОРМАЦІЙНО-МЕРЕЖЕВИЙ ПРОСТІР ЯК ФОРМА СОЦІАЛЬНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ**ПЕТРАНЮК А. І.**, аспірант кафедри філософії, соціології та релігієзнавства**Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника***E-mail:* andrii.petraniuk.22@pnu.edu.ua

Анотація. Стаття присвячена висвітленню цивілізаційних зрушень, що спричинені інформатизацією, комп'ютеризацією усіх сфер життєдіяльності сучасного суспільства та розкриттю на їхній основі підвалин і специфіки соціальної організації «мережевого суспільства». З цією метою було висвітлено основні теорії інформаційного суспільства, виявлено на їхній основі соціокультурні трансформації сьогодення та показано, що інформатизація та спричинений нею розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та Інтернет-мережі, зумовлює не так трансформацію фундаментальних підвалин соціальності, як саму реальність. Технологічні інновації призвели до зміни просторових уявлень та постановки інформаційно-мережевого простору, принципи якого визначають особливості соціальної взаємодії. В інформаційну добу, так само як і в попередні епохи, людські спільноти формуються на ментальній (культурно-психологічній) підоснові, проте втрачають чітко визначений територіальний обрис. Завдяки цьому в інформаційно-мережевому просторі помітно слабшає тиск зовнішніх щодо людини настанов і наративів, а тому вона може вільно й без жодних сторонніх щодо неї передумов та причин вступати в комунікацію з іншими, у висліді чого процес її самовизначення може мати цілий спектр специфічних особливостей, які потребують окремого всебічного дослідження.

Ключові слова: інформаційна ера, інформатизація, інформаційне суспільство, мережеве суспільство, мережевий принцип, мережа, інформаційно-мережевий простір, спільнота.

Актуальність (Introduction). Докорінні соціокультурні трансформації, що розпочалися у світі в середині ХХ ст., поставили під сумнів усі колишні уявлення. На думку Е. Тоффлера така ситуація цілком закономірна з огляду на те, що всі «старі способи мислення, старі формули, догми й ідеології незалежно від того, як високо їх цінували та якими корисними вони були в минулому, більше не відповідають обставинам. Світ, який швидко утворюється від зіткнення нових цінностей і технологій, нових геополітичних відносин, нових стилів життя й засобів сполучення, вимагає абсолютно нових ідей і аналогій, класифікацій і концепцій» [25, с. 14]. Бурхливе творення нового світоустрою, вчений нейтрально назвав «третьою хвилею» тих цивілізаційних трансфор-

мацій, які, на його думку, невдовзі в повну силу проявляться в усьому світі, трансформуючи усталений суспільний лад.

Книга Е. Тоффлера «Третя хвиля» побачила світ у час, коли провіщені ним зміни тільки набирали обертів. Саме тому у згаданій праці вчений лише намітив ті цивілізаційні зрушення, що сколихнуть світ уже в наступному десятилітті та привернуть багато уваги і закордонних, і українських дослідників. Безумовним лідером серед них можна вважати американського соціолога Д. Белла. В опублікованій у 1973 році та широковідомій сьогодні роботі «Майбутнє постіндустріального суспільства: досвід соціального прогнозування» він увів поняття «постіндустріального суспільства, між тим зауважуючи, що вважає

його всього лиш аналітичною конструкцією, що допоможе спрогнозувати зміни у житті суспільства побудованому на обміні знаннями та інформацією через інформаційні мережі та комп'ютери [3].

Незважаючи на те, що Д. Белл не ставав за мету сформулювати остаточні істини, багато запропонованих ним ідей та висновків привернули чимало уваги дослідників. У цьому контексті доречно згадати роботу німецького соціолога та філософа Т. Штоньєра. В праці «Інформаційне багатство: профіль постіндустріального суспільства», що була опублікована в 1983 році, вчений зосередив увагу на змінах, що розпочалися у сучасному для нього світі через зміщення центру тяжіння від промисловості до інформації, знаменуючи появу нового постіндустріального суспільства [23]. Водночас він продовжував розвивати запропоновану Д. Беллом сьогодні вже класичну триетапну структуру соціального розвитку.

Намічені в кінці 70-х на початку 80-х рр. XX ст. соціокультурні трансформації, повною мірою проявилися за кілька років у США. Стрімке зростання ролі інформації та знань у житті суспільства, збільшення частки людей зайнятих виробленням інформаційних продуктів та послуг, супроводжувалося поступовим проникненням комп'ютерів у побутове життя, так само як і багато інших тогочасних інновацій, знаменували появу якісно нового етапу суспільного розвитку – «інформаційної ери». Зрушення, спричинені її приходом, за висновком американського дослідника В. Дізарда, в той час було складно однозначно окреслити, оскільки з цілого віяла нових можливостей чітко окреслився тільки перехід економіки на виробництво, зберігання та розповсюдження інформації [9].

У мірі того, як індустріальні засоби виробництва витіснялися наукомісткими технологіями, дослідники намагалися запропонувати якомога точніший

опис суспільства у якому знання та інформація стали визначальним фактором розвитку та системотворчим чинником, а тому використовували для його позначення різні терміни. Так, наприклад, З. Бжезинський послуговувався терміном «технотронне суспільство» [6], П. Дракер «суспільство знання» [11], Ж. Ф. Ліотар «постмодерн» [18] тощо. Кожне з них сприяло розкриттю окремих сторін новоствореного світу, водночас залишаючись неспроможним до цілісного відтворення його своєрідності. Константою, чи радше осердям усіх трансформацій, була інформація, що вочевидь стало головною причиною поступового утвердження в інтелектуальному дискурсі терміну «інформаційне суспільство». Спочатку, як свідчать праці Й. Масуди, його використовували для позначення суспільства, яке виробляє та поширює інформацію, перетворює її на головний вид послуг, товар і навіть на владу [20]. Втім дещо згодом, термін «інформаційне суспільство» почали застосовувати для позначення соціального устрою, що став закономірним підсумком революційних зрушень в обробці та організації інформації, спричинених виникненням і стрімким розповсюдженням комп'ютерів [3].

Сформовані у кінці XX ст. підходи цілком суголосні висновкам сучасного іспанського вченого М. Кастельса. У праці «Інформаційна доба: економіка, суспільство та культура» він зосереджував увагу на тому, що в сучасному світі індустріальне виробництво стрімко поступається своїм місцем економіці послуг, в основі якої лежать інформаційно-комунікаційні технології, генна інженерія та мікроекономіка. Ці зміни сприяють переходу людства на новий – інформаційний щабель суспільного розвитку, провідним сектором якого стане вироблення, поширення, обробка та ефективного використання знань та інформації [8]. Важливим етапом на цьому шляху стало винайдення та масове поширення Інтернету, що у підсумку своєму

заклало підвалини для формування нового суспільного укладу, який, на думку вченого, доцільно назвати «мережесим» [17, с. 2].

Означене розмаїття підходів до визначення тих соціокультурних трансформацій, що відбуваються в сучасному світі вказує на концептуальну невизначеність поняття «інформаційне суспільство», тим самим даючи підстави визнати раціональними висновки Ф. Вебстера про те, що серед учених, які займаються вивченням своєрідності інформаційного суспільства немає єдності. Багато дослідників вважає, що інформатизація породила докорінно новий тип суспільства, натомість чимало залишається й тих, хто цілком обґрунтовано спростовує подібну позицію та стверджує, що інформатизація усталених суспільних відносин не призводить до появи нового суспільного ладу [29]. Очевидно, що подібна позиція не позбавлена низки раціональних думок, утім її прихильники не враховують глибини світоглядних і соціокультурних зрушень сучасного світу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Відсутність єдності у розуміння природи соціокультурних зрушень породжених інформатизацією усіх сфер суспільного життя та активне застосування терміну «інформаційне суспільство» у науковій літературі та суспільно-політичному житті сучасного соціуму, сприяє утриманню стійкого наукового інтересу до означених проблем. Це яскраво засвідчують роботи Д. Баудена і Л. Робінсона [2], М. Бакленда [7], М. Кастельса [8, 17], Т. Фіцпатріка [13], Н. Мура [21], О. Ішоли [15], Х. Нати [22] та ін., у яких вони зосереджують увагу на сутності та критеріях «інформаційного суспільства», водночас підкреслюючи його пріоритет для добробуту та сталого розвитку світу.

Не оминули своєю увагою цієї проблеми й українські науковці. Тут передусім хотілося б згадати роботи Р. Войтович [4], В. Воронкової [4], І. Гояна [25], Г. Жаворонкової та Н. Чигасової [12], А. Добровольської [10], С. Сторожук [24], М. Требіна [27] та ін. У своїх працях вони зосередили увагу на різних аспектах тих соціокультурних зрушень, що відбуваються в сучасному світі. Втім їхні погляди та аргументи, зазвичай обертаються навколо сформованих теоретиками (Д. Белл, Е. Тоффлер, Й. Масуда та ін.) інформаційного суспільства ідей та підходів. У висліді цього в українському інтелектуальному дискурсі поширилося переконання у тому, що розвиток інформаційно-комунікаційних технологій сприяє зародженню нових форм суспільної організації та спричиняє зміну образу людини. Водночас згадані нами дослідники повністю ігнорують той факт, що інформаційно-комунікаційні технології – це позасоціальний феномен, а тому його вплив на суспільство та людину має опосередкований і потребує глибокого і всебічного вивчення.

Мета (Purpose) статті – схарактеризувати цивілізаційні зрушення спричинені інформатизацією, комп'ютеризацією усіх сфер життєдіяльності сучасного суспільства аби виявити підвалини та специфіку соціальної організації «мережесим суспільства».

Методи (Methods). Провідну роль у процесі дослідження зіграв міждисциплінарний підхід. Він дав можливість органічно поєднати теоретичні напрацювання здійснені у різних галузях наукового знання. Уникнути їхньої суб'єктивної характеристики та далеких науковим висновкам оцінних суджень забезпечило звернення до базових положень принципу об'єктивності. Разом з ними у процесі дослідження широко використовувалися такі загальнонаукові методи як індукція та дедукція, аналіз і синтез, узагальнення і аналогія. Вони

були доповненні методами категоріального та текстологічного аналізу.

Результати (Results). Широко-вживаний сьогодні термін «інформаційне суспільство» був уведений в інтелектуальний дискурс американським соціологом Д. Беллом для позначення змін, що відбувалися у процесі зміщення економіки від індустріального до постіндустріального виробництва, завдячуючи науково-технічній революції. У висліді цих змін, виробництво товарів змінилося виробництвом послуг, помітно зросли доходи населення, а рушійною силою економіки стали наукові розробки. З огляду на це, рівень освіти, професіоналізм, навченість та креативність працівника стали найбільш цінними якостями працівників. Зважаючи на це, дослідник уже найближчим часом очікував стрімкого зростання суспільної ролі знання та науки та, відповідно, розширення прошарку людей зайнятих інтелектуальною діяльністю. В постіндустріальному суспільстві, на думку Д. Белла, саме вони стануть лідерами думок і розвитку інформатизованого промислового виробництва.

Запропонувавши досить розлогу картину соціокультурних та економічних трансформацій у роботі «Майбутнє постіндустріальне суспільство: досвід соціального прогнозування», в подальших працях, Д. Белл об'єднав поняття «постіндустріальне» та «інформаційне» суспільства. Таким чином він підкреслив синхронність у розвитку постіндустріального та інформаційного суспільства, зосередивши заразом увагу на інформації, як осерді та рушійній силі постіндустріального виробництва.

Після Д. Белла було ще кілька спроб концептуалізувати основні характеристики інформаційного суспільства та визначити напрям його подальшого розвитку. В цьому контексті доречно згадати найбільш вживані визначення інформаційного суспільства. Так, наприклад, М. Гільберт вважає, що інфор-

маційними доречно називати суспільства, у яких виробництво, поширення, використання та маніпулювання інформацією стали осердям економічної, політичної та культурної діяльності [14]. До того ж учений вважає, що цифрова інформація та комунікаційні технології призвели до інформаційного вибуху та глибоко змінили всі аспекти соціальної організації, включаючи економіку, освіту, охорону здоров'я тощо. Подібну позицію поділяє й Л. Карваліч, розглядаючи «інформаційне суспільство як новий тип суспільства, де рушієм є володіння інформацією (а не матеріальним багатством), силою, що стоїть за її трансформацією та розвитком» [16, с. 29].

Цікавим у контексті нашого дослідження видається визначення «інформаційного суспільства» запропоноване У. Мартіном. Він вважає, що інформаційними вартує вважати не ті суспільства, що характеризуються швидким зростанням виробництва та використання інформації, широким використанням різноманітних джерел інформації, а ті – де люди знають і цінують, яка інформація їм потрібна, де і як її отримати, і, зрештою, як її використовувати [19]. Натомість О. Ішола вважає інформаційним, суспільство, в якому значна частка соціальної діяльності, зокрема, економічні операції, спілкування, громадські організації та уряди здійснюються за допомогою ІКТ-мереж або залежать від ІКТ-технологій, що стають все більшим сумісними [15, с. 184].

Згадані нами тлумачення «інформаційного суспільства» загалом підтримує й відомий сучасний дослідник інформаційного суспільства М. Кастельс. Між тим, на противагу багатьом своїм попередникам (зокрема Д. Беллу, Е. Тоффлеру та ін.) він вважає, що функціонування інформації було притаманне людському суспільству протягом усієї його історії, а тому цю ознаку не можна вважати засадничою рисою інформаційного суспільства [8]. Справжні

парадигмальні зрушення відбулися завдяки застосуванню знань та інформації для генерування пристроїв, що обробляють інформацію та здійснюють комунікацію, тобто після винайдення та широкого поширення Інтернет-мережі. Вона, на думку дослідника, «є тканиною нашого життя. Якщо інформація – це сьогодишній еквівалент електрики в індустріальну епоху, то Інтернет – як цілком справедливо зауважує М. Кастельс, – у наші часи можна порівняти як із електричною мережею, так і з електричною машиною завдяки спроможності поширювати силу інформації всією цариною людської активності. Ба більше – як нові технології виробництва й передачі енергії зробили можливими фабрики й великі корпорації як організаційні засади індустріального суспільства, так і Інтернет є технологічною засадою організаційної форми Інформаційної Епохи: мережі» [17, с. 1].

Виникнення Інтернету, як нового комунікативного середовища, на думку М. Кастельса, призвело до появи нової соціальної форми – «мережевого суспільства». Його ключові функції й процеси організуються за мережевим принципом, який істотно змінюється завдяки появі Інтернету. В попередні епохи, мережі формувалися навколо централізовано визначених цілей, що досягалися через раціоналізовані, вертикальні ланцюжки передачі команди та контролю. Таким чином, мережі ставали заповідниками приватного життя, а централізовані ієрархії були ленами (феодальними маєтками) сили та продукції. Зовсім інших соціальних обрисів, на думку вченого, набуває мережа завдяки запровадженню «комп'ютеризованих інформаційних та комунікаційних технологій і, зокрема, Інтернету», спосіб організації якого поступово переноситься на всі життєві сфери суспільства [17, с. 2].

Як нова форма організації, мережа, на думку М. Кастельса, характе-

ризується неформальністю, спонтанністю, відсутністю ієрархії, множинністю лідерів та рівнів взаємодії (кожен діє з іншим без посередництва), децентралізованістю, мобільністю та гнучкістю. До того ж їй притаманна вільна взаємодія, відкритість інформаційних ресурсів, рівноправність учасників незалежно від їхньої ролі, масштабу, ресурсів, зорієнтованість на результат та консенсусність у прийнятті рішень [4, с. 6-7].

Поняття «мережеве суспільство» («спільність мережевих структур») М. Кастельс увів у науковий обіг у 1996 році. Саме в цей час електронні комунікації почали поширюватися на всю життєдіяльність соціуму, тим самим зумовивши виникнення глобальної електронної комунікаційної системи – Мережі. На відміну від усіх інших форм організаційної структури, вона не мала чітко виражених центрів і меж, тим самим, постаючи системою особливих відкритих структур, осередків і вузлів, здатних на основі комунікацій до необмеженого розширення у процесі перманентного включення та виключення. Кожен елемент (вузол) є рівноправною складовою внутрішнього зв'язку мережі, тим самим забезпечуючи її внутрішню цілісність і несуперечливість.

Швидка екстраполяція здавна відомого мережевого принципу на всі життєві сфери суспільства, на думку М. Кастельса, була спричинено багатьма різними чинниками. В цьому контексті дослідник згадує і затребувану економікою гнучкість, й непереборне бажання людини до вільної комунікації та самореалізації, і навіть стрімку інформатизацію та комп'ютеризацію [17, с. 2]. Утім, на наш погляд, усе це, у єдності своїй, стало закономірним наслідком поступового розчарування силою модерного Ratio та сформованого на його тлі соціального проекту. Після другої світової війни західноєвропейське суспільство чітко усвідомило потребу у значно гнучкіших організаційних засобах через неспроможність жорстко

централізованих та ієрархій, відповідати на злободенні запити. Реалізувати окреслене завдання вдалося тільки після винайдення Інтернет – «невиязної технології», що стала головним важелем переходу в нову форму суспільства.

Утвердження мережевого принципу в житті та виробничій діяльності суспільства, цілком закономірно призвело до постання цілого ряду динамічних та відкритих структур. Це, на думку М. Кастельса, породило «безпрецедентну комбінацію гнучкості та виконання завдань, координованого прийняття рішень та децентралізованого виконання, індивідуалізованої виразності та глобальної, горизонтальної комунікації, що впроваджує вищу організаційну форму людської діяльності» [17, с. 2]. Здійснюючи децентралізацію організованих структур завдяки автономним філіям (вузлам) та електронним ринкам, мережа стрімко розширила простір, закладаючи підвалини для постання нової реальності. В інформаційному світі фізична реальність поступається своїм місцем символічному та семантичному середовищам.

Поряд з вказаним, доцільно згадати і про те, що формування нецентрованого комунікативного середовища завдяки інтенсивному розвитку інформаційно-комунікаційних технологій спричинило переосмислення усталених географічних уявлень. «Інтернет, – зауважує М. Кастельс, – має власну географію – географію, створену мережами та вузлами, які обробляють потоки інформації, що породжуються та скеровуються з місць. Окремий елемент є мережею, тому архітектура та динаміка численних мереж є джерелом значення та функції для кожного розташування. Простір, який виникає як результат потоків, є новою формою простору... він поєднує свої розташування через телекомунікаційні комп'ютерні мережі та комп'ютеризовані транспортні системи.

Він по-новому визначає відстань, але не скасовує географію» [17, с. 207].

Зміна просторових уявлень в мережевому світі супроводжується реінтеграцією місцевостей у функціональні мережі, у висліді чого міста і країни починають втрачати своє географічне, історичне, економічне та культурне значення. Простір місць замінюється простором потоків, які є виразом домінантних у житті суспільства процесів. Інформаційне суспільство будується навколо потоків капіталу, технологій, інформації, зображення, символи, звуки. Таким чином, в новому мережевому світі Нью-Йорк, Токіо та Лондон – це не міста, не географічні осередки та фінансові центри, а потоки та процеси.

Трансформація просторових уявлень, на думку М. Кастельса, супроводжувалася зміною ідеї темпоральності. В інформаційно-мережевому просторі поступово руйнується і біологічна, і соціальна ритмічність, які, як відомо, були тісно пов'язані з фізичною реальністю та потоками життєвого циклу. Останній розмивається у мережевому комунікаційному середовищі – гнучка реальність породжує соціальну аритмію, у висліді чого принцип життєвої послідовності з біологічного стає соціобіологічним. Традиційне уявлення про час руйнується – лінійний, незворотній, вимірний, передбачуваний час дробиться на шматки, і починає визначатися не заданими параметрами, а соціальними контекстами. Показовим у цьому контексті є Інтернет-ресурси та послуги, які існують тільки у моменти звернення до них, які нерідко порушують історичну послідовність.

Постання нових просторово-часових характеристик буття супроводжується трансформацією самої реальності та всього середовища людської кооперації, тим самим сприяючи постанню нових моделей соціальної взаємодії. М. Кастельс у цьому контексті передусім згадує віртуальні спільноти. В їхній основі лежить онлайн комунікація, яка породжує прірву між розташуванням та

комунікацією спільноти. У висліді цього, більш відповідні викликами сьогодення вибіркові моделі соціальних стосунків поступово витісняють територіально визначені форми взаємодії людей [17, с. 116].

Утім віртуальні спільноти – це лише один з численних проявів пристосування інформаційно-комунікаційних технологій до суспільної діяльності. На думку М. Кастельса, Інтернет в сучасному світі постає продовженням життя в усіх його параметрах і з усіма його модальностями. Тут доречно передусім згадати не тільки широке використання стільникового зв'язку у процесі міжособистісної комунікації, а й електронну пошту, різноманітні повідомники (Viber, Telegram, WhatsApp та ін.), чати, групи обміну новинами, багатоцільові Інтернет-конференції та багато інших засобів для швидкої онлайн комунікації. Всі згадані нами мережеві технології, змінюють звичні для людини форми комунікації, тим самим викликаючи чимале занепокоєння у суспільства та численні міфи про дегуманізацію людини, про її відчуження від реального світу тощо. Їх стрімке поширення у масовій свідомості, на думку М. Кастельса, забезпечують медіа, орієнтовані на привабливості суспільної уваги. Насправді ж, численні наукові дослідження вказують на те, що Інтернет-комунікація має позитивний вплив на суспільство – зазвичай вона істотно посилює міцні соціальні зв'язки (до прикладу можна згадати родинні), водночас породжуючи велику кількість нових типів слабких зв'язків, які можна спостерігати в онлайн-спільнотах за інтересами. Зазвичай, вони засновані на мережевому принципі, а тому менш стійкі, ніж спільноти, що засновані на географічному принципі.

Загалом, завдячуючи зверненню до різноманітних наукових та соціологічних досліджень, М. Кастельсу вдалося досить переконливо довести, що Інтернет та інформаційно-комунікаційні технології сприяють розвитку соціальності,

не зумовлюючи між тим відсторонення від реального світу. Інтернет-комунікація, як показав дослідник на численних прикладах, зазвичай постає продовженням чи точніше доповненням щоденних взаємостосунків. З огляду на це, наразі немає підстав припускати зміну особистості та групової ідентичності людини у процесі опосередкованої інформаційно-комунікаційними технологіями онлайн-комунікації. У мережевому спілкуванні соціальні користувачі (у тому числі й тинейджери [25]) здебільшого створюють ідентичності, що не суперечать їхнім офлайн образам [17, с. 118-119]. Утім, це зовсім не означає, що сформовані під впливом мережевих технологій інноваційні форми соціальної взаємодії не можуть руйнувати фундаментальних підвалин соціальності, а з ними й історично сформованих людських спільнот.

Означене нами занепокоєння негативним впливом інформаційно-комунікаційних технологій та онлайн комунікації на розвиток суспільства стало логічним підсумком трансформації просторових та географічних уявлень. Сучасна соціальна взаємодія не має територіальної прив'язаності, що ставить під сумнів існування самої спільноти. В модерній науці, як свідчить класичне сьгодні визначення Ф. Тьоніса, вона розглядалася як об'єднання людей, засноване на ментальній (культурно-психологічній) та територіальній підоснові [28, с. 448-449], а тому втрата останньої цілком закономірно викликає сумнів у життєздатності самої спільноти. Попри логічність, вищезначені висновки все ж не відповідають, реальному стану речей. Насправді ж людські об'єднання, засновані на культурно-психологічній та територіальній підоснові були розповсюджені тільки в аграрну добу й почали швидко зникати з початком індустріалізації. Звісно породжені ними трансформації тільки частково змінили родини та релігійні громади, які, втім своїм соціальним значенням, істотно поступалися націям, як рушійній силі Модерну.

Єдність націй на певній визначеній території, як цілком аргументовано показав свого часу Б. Андерсон [1], була уявною, що частково споріднює її з мережевими спільнотами, що вибудовані в зовсім іншому просторовому полі. Інакше кажучи, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій трансформує реальність, втім залишаючи незмінними підвалини самої соціальності. Так само як і раніше, спільноти, з міцними й слабкими внутрішніми зв'язками, формуються у процесі комунікації, яка має і територіальні, і ціннісні, і культурні, і мовні, і релігійні чи інші обриси. Водночас розвиток інформаційних технологій дає можливість виходити за межі територіальної прив'язаності, вступаючи у комунікацію з іншими керуючись власними інтересами, цінностями, проектами тощо.

Висновки і перспективи (Discussion). На основі сказаного приходимо до висновку, що інформатизація та спричинений нею розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та Інтернет-мережі, зумовлює не так трансформацію фундаментальних підвалів соціальності, як саму реальність. Технологічні інновації призвели до зміни просторових уявлень та постання інформаційно-мережевого простору, принципи якого визначають особливості соціальної взаємодії. В інформаційну добу, так само як і в попередні епохи, людські спільноти формуються на ментальній (культурно-психологічній) підоснові, проте втрачають чітко визначений територіальний обрис. Завдяки цьому в інформаційно-мережевому просторі помітно слабшає тиск зовнішніх щодо людини настанов та наративів, а тому вона може вільно й без жодних сторонніх щодо неї передумов та причин вступати в комунікацію з іншими, у висліді чого процес її самовизначення може мати цілий спектр специфічних особливостей, які потребують окремого всебічного дослідження.

Список використаних джерел

1. Андерсон, Б. Уявлені спільноти. Міркування щодо походження й поширення націоналізму. Київ: Критика, 2001. 272 с.
2. Bawden, D. & Robinson, L. Introduction to the information society. London: Facet Publishing, 2012. 351 p.
3. Bell, D. The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. NY: Basic Books, 1976. 616 p.
4. Войтович Р. Мережеве суспільство як нова форма соціальної організації в умовах глобалізації. Політичний менеджмент. 2010. № 5. С. 3-18.
5. Воронкова В., Романенко Т., Андрукайтене Р. Генеза від інформаційного суспільства до "smart-суспільства" в контексті історичної еволюції сучасного світу: теоретико-концептуальний контекст. Гілея: науковий вісник. 2017. Вип. 116. С. 128-133.
6. Brzezinski, Z. Between two ages/ America's Role in the Technetronic Era. New York: Viking Press, 1970. 123 p.
7. Buckland, M. Information and society Cambridge, MA: MIT Press, 2017. xiv, 217 p.
8. Castells, M. The Rise of Network Society. Oxford and Malden, Mass.: Blackwell Publishers, 1996. XVII 556 pp.
9. Dizard, Wilson P. The Coming Information Age: An Overview of Technology, Economics, and Politics. New York: Longman, 1982. 213 p.
10. Добровольська, А. Б. Постіндустріальні тенденції світового розвитку та їх вплив на політико-трансформаційні процеси транзитивних країн. Науковий вісник Дипломатичної академії України. Серія «Політичні науки». 2015. (Вип. 2). С. 61-73.
11. Drucker, Peter F. The New Society of Organizations. Harvard Business Review, 1992. URL: <https://hbr.org/1992/09/the-new-society-of-organizations>

12. Жаворонкова, Г. В. & Чигасова, Н. М. Становлення сучасного інформаційного суспільства: проблеми та перспективи розвитку. Вісник Хмельницького національного університету 2010, № 2, Т. 3 С. 182-186.
13. Fitzpatrick, T. Critical Theory, Information Society and Surveillance Technologies. In: Information, Communication and Society, 2002. Vol. 5. No. 3. Pp. 357-378.
14. Hilbert, M. Digital technology and social change: the digital transformation of society from a historical perspective, Dialogues in Clinical Neuroscienc. 2020. 22:2, Pp. 189-194, DOI: 10.31887/DCNS.2020.22.2.
15. Ishola, O. S. Information society: Its meanings and implications. Journal of Library, Science Education and Learning Technology, 2019. Volume 1, Number 1. Pp. 181-191.
16. Karvalics, L. Z. Information Society – what is it exactly? In: Pintér, R. (ed) Information Society: From Theory to Political Practice. Budapest: Gondolat – Új Mandátum, 2008. Pp. 29–46.
17. Кастельс, М. Інтернет-галактика. Міркування щодо Інтернету, бізнесу і суспільства. Пер. з англ. Київ, ТОВ «Ваклер», 2007 304 с.
18. Ліотар Ж. Ф. Ситуація Постмодерну. Філософська і соціологічна думка. 1995. Вип. 5-6. С. 15-38.
19. Martin, W. J. The global information society. London and New York: Routledge, 1995. 223 p.
20. Masuda Y. The Information Society as Post-Industrial Society. Tokyo, Japan: Institute for the Information Society, 1980. XIV, 171 p.
21. Moore, N. Policies for an information society. Aslib Proceedings, 1998. Vol. 50 No. 1, pp. 20-24. doi.org/10.1108/eb051478
22. Nath, H. K. The information society. Space and Culture. India, 2017. N 4, Pp. 19-28.
23. Stonier, T. The Wealth of Information: Profile of the Post-industrial Society Paperback London: Mandarin, 1983. 176 p.
24. Storozhuk S., Hoyan I., Fedyk O., Kryvda N. Worldview and ideological priorities of modern society: ukrainian and euro-atlantic context. Ideology and Education in Post-Soviet Countries. 2019. № 2 (13), Pp. 255-272.
25. Сторожук С. В. & Гоян І. М. Вплив віртуальної реальності на самоактуалізацію тинейджерів: антропологічний вимір. Антропологічні виміри філософських досліджень. 2016. Вип. 9. С. 17-28.
26. Тоффлер, Е. Третя Хвиля / 3 англ. пер. А. Євса. Київ: Вид. дім «Все-світ», 2000. 480 с.
27. Требін М. П. Концептуалізація феномену інформаційного суспільства. Безпекове інноваційне суспільство: взаємодія у сфері правової освіти та правового виховання: матеріали міжнар. інтернет-конф. (25 травня 2016 р.) Харків, 2016. С. 126–137.
28. Тьоніс, Ф. Спільнота і суспільство. Дух і літера. 2002. № 11-12. С. 439-453.
29. Webster, Frank V. Theories of the information society. London and New York: Routledge, 2002. 314 p.

References

1. Anderson, B. Uiaivleni spilnoty. Mirkuvannia shchodo pokhodzhennia y poshyrennia natsionalizmu [Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism]. Kyiv: Krytyka, 2001. 272 p.
2. Bawden, D. & Robinson, L. Introduction to the information society. London: Facet Publishing, 2012. 351 p.

3. Bell, D. The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. NY: Basic Books, 1976. 616 p.

4. Vojtovych, R. Merezheve suspilstvo yak nova forma sotsialnoi orhanizatsii v umovakh hlobalizatsii [Network society as a new form of social organization in the conditions of globalization]. Politychnyj menedzhment. 2010. Vol. 5. Pp. 3-18.

5. Voronkova V., Romanenko T., Andriukaitene R. Geneza vid informatsiinoho suspilstva do "smart-suspilstva" v konteksti istorychnoi evoliutsii suchasnoho svitu: teoretyko-kontseptualnyi kontekst [The genesis of the information society to the "smart society" in the context of the historical evolution of the modern world: theoretical and conceptual context]. Hileia: naukovi visnyk. 2017. Vol. 116. S. 128-133.

6. Brzezinski, Z. Between two ages/ America's Role in the Technetronic Era. New York: Viking Press, 1970. 123 p.

7. Buckland, M. Information and society Cambridge, MA: MIT Press, 2017. xiv, 217 p.

8. Castells, M. The Rise of Network Society. Oxford and Malden, Mass.: Blackwell Publishers, 1996. XVII 556 pp.

9. Dizard, Wilson P. The Coming Information Age: An Overview of Technology, Economics, and Politics. New York: Longman, 1982. 213 p.

10. Dobrovolska, A. B. Postindustrialni tendentsii svitovoho rozvytku ta yikh vplyv na polityko-transformatsiini protsesy tranzytyvnykh krain [Post-industrial trends of world development and their impact on the political and transformational processes of transitional countries]. Naukovi visnyk Dyplomatychnoi akademii Ukrainy. Seriya "Politychni nauky". 2015. Vol. 2. S. 61-73.

11. Drucker, Peter F. The New Society of Organizations. Harvard Business Review, 1992. URL:

<https://hbr.org/1992/09/the-new-society-of-organizations>

12. Zhavoronkova, H. V. & Chyhasova, N. M. Stanovlennia suchasnoho informatsiinoho suspilstva: problemy ta perspektyvy rozvytku [Formation of modern information society: problems and prospects of development]. Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu 2010, № 2, T. 3 S. 182-186.

13. Fitzpatrick, T. Critical Theory, Information Society and Surveillance Technologies. In: Information, Communication and Society, 2002. Vol. 5. No. 3. Pp. 357-378.

14. Hilbert, M. Digital technology and social change: the digital transformation of society from a historical perspective, Dialogues in Clinical Neuroscienc. 2020. 22:2, Pp. 189-194, DOI: 10.31887/DCNS.2020.22.2.

15. Ishola, O. S. Information society: Its meanings and implications. Journal of Library, Science Education and Learning Technology, 2019. Volume 1, Number 1. Pp. 181-191.

16. Karvalics, L. Z. Information Society – what is it exactly? In: Pintér, R. (ed) Information Society: From Theory to Political Practice. Budapest: Gondolat – Új Mandátum, 2008. Pp. 29–46.

17. Castells, M. Internet-galaktyka. Mirkuvannia shchodo Internetu, biznesu i suspilstva [The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society]. Per. z anhl. Kyiv, TOV "Vakler", 2007 304 s.

18. Lyotard J. F. Sytuatsiia Post-modernu [The postmodern Condition]. Filozofska i sotsiolohichna dumka. 1995. Vol. 5-6. Pp. 15-38.

19. Martin, W. J. The global information society. London and New York: Routledge, 1995. 223 p.

20. Masuda Y. The Information Society as Post-Industrial Society. Tokyo,

Japan: Institute for the Information Society, 1980. XIV, 171 p.

21. Moore, N. Policies for an information society. Aslib Proceedings, 1998. Vol. 50 No. 1, pp. 20-24. doi.org/10.1108/eb051478

22. Nath, H. K. The information society. Space and Culture. India, 2017. N 4, Pp. 19-28.

23. Stonier, T. The Wealth of Information: Profile of the Post-industrial Society Paperback London: Mandarin, 1983. 176 p.

24. Storozhuk S., Hoyan I., Fedyk O., Kryvda N. Worldview and ideological priorities of modern society: ukrainian and euro-atlantic context. Ideology and Education in Post-Soviet Countries. 2019. № 2 (13), Pp. 255–272.

25. Storozhuk, S. V., & Goyan, Y. N. The Impact of Virtual reality on Self-Actualization of Teenagers: Anthropological Dimension. Anthropological Measurements of Philosophical Research.

2016. Vol. 9. Pp. 17-28. <https://doi.org/10.15802/ampr2016/72119>

26. Toffler, A. Tretia Khvyliia [The third wave]. Kyiv: Vyd. dim "Vsesvit", 2000. 480 p.

27. Trebin M. P. Kontseptualizatsiia fenomenu informatsiinoho suspilstva [Conceptualization of the information society phenomenon]. Bezpekovie innovatsiine suspilstvo: vzaiemodiia u sferi pravovoi osvity ta pravovoho vykhovannia: materialy mizhnar. internet-konf. (25 travnia 2016 r.) [A safe innovative society: interaction in the field of legal education and legal education: materials of the international Internet Conf. (May 25, 2016)]. Kharkiv, 2016. S. 126–137.

28. Tönnies, F. Spilnota i suspilstvo [Community and society]. Dukh i litera. 2002. № 11-12. Pp. 439-453.

29. Webster, Frank V. Theories of the information society. London and New York: Routledge, 2002. 314 p.

INFORMATION AND NETWORK SPACE AS A FORM OF SOCIAL ORGANIZATION

Petraniuk I. A.

Annotation. *The focus of the paper is on illuminating the changes in civilization brought about by the computerization of all aspects of modern life and the identification of the underlying principles and particulars of the “network society’s” social structure. In order to achieve this, the key theories of the information society have been clarified, and the socio-cultural changes of the present have been revealed on the basis of these theories. It has been demonstrated that informatization and the subsequent development of information and communication technologies, as well as the Internet network that they have brought about, have changed reality more than the basic tenets of sociality. The principles of information and network space – whose properties dictate the characteristics of social interaction – have emerged as a result of technological advancements that have changed how we think about space. Human communities are still created on a mental (cultural and psychological) basis in the information age, just as they were in earlier eras, but they no longer have a distinct territorial boundary. As a result, the person experiences a noticeably reduced amount of pressure from external instructions and narratives in the information and network space. As a result, the person can communicate with others freely and without any external prerequisites or justifications, and as a result, the process of its self-determination may have a wide range of unique characteristics that call for a separate, in-depth study.*

Key words: *information era, informatization, information society, network society, the network principle, network, information and network space, community.*

**ЕТИЧНІ АСПЕКТИ КАТОЛИЦЬКОЇ ЕКЛЕЗІОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ
СТРАТЕГІЇ АДЖОРНАМЕНТО**

РОХМАН Б. М., кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії,
соціології та релігієзнавства.

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

E-mail: bogdan.rokhman@pnu.edu.ua

ORCID 0000-0002-6684-4674

САВЧУК О. І., кандидат філософських наук, завідувач кафедри богослов'я та
суспільствознавчих дисциплін імені академіка УАН отця І. Луцького

ЗВО «Університет Короля Данила»

E-mail: oleh.savchuk@ukd.edu.ua

ORCID 0000-0002-5855-1628

ТЕРЕШКУН О. Ф., кандидатка політичних наук, доцентка кафедри
соціально-гуманітарних та загальноправових дисциплін.

Луганський навчально-науковий інститут

імені Е. О. Дідоренка Донецького державного університету внутрішніх справ

E-mail: efforat@gmail.com

ORCID 0000-0001-7448-8756

СІНІЦИНА А. В., кандидатка філософських наук, доцентка кафедри
українознавства та філософії.

Івано-Франківський національний медичний університет

E-mail: aljusha25dozent@gmail.com

ORCID 0000-0001-5741-3015

Анотація. У цьому дослідженні здійснено аналіз етичних аспектів католицької еклезіології через призму соціальної стратегії аджорнаменто. Верифікація актуальної соціальної значущості християнства у його католицькому конфесійному ви-
яві потребує ґрунтовного філософсько-етичного аналізу фундаментальних понять
католицької еклезіології, структурно видозміненої на доктринальному рівні на II Ва-
тиканському соборі (1962–1965), який здійснив антропологічну рецепцію еклезіоло-
гічного поняття Божого Народу як сутності католицького розуміння церкви на про-
тивагу її схоластичному розумінню як містичного Христового тіла. Така антропо-
логізація стала поштовхом для подолання сотеріологічного ексклюзивізму та підс-
тавою для інтенсифікації міжрелігійного і власне екуменічного діалогу, а також для
розвитку новітньої філософської антропології загалом у її релігійному, конкретно
католицькому висвітленні. Мета дослідження: розкрити етичне й антропологічне
наповнення католицької еклезіології у контексті її структурної ресоціалізації як ча-
стини стратегії аджорнаменто. Методологічною основою дослідження виступили
системний підхід до вивчення сучасного католицизму, герменевтичний метод дос-
лідження доктринальних особливостей текстів католицького віровчення на II Ва-
тиканському соборі та у постсоборний період, феноменологічний метод для
об'єктивного сприйняття етико-антропологічних особливостей католицької екле-
сіології. Серед чільних еклезіальних тем можна виділити проблему християнського
братерства, а також соціальні аспекти католицької еклезіології, згідно з якими го-
ловна місія церкви трансформується від схоластично-містичного розуміння важли-
вості церкви для світу до філософсько-антропологічного її осмислення. Розробкою
цієї проблематики займалися римські понтифіки Іван Павло II та Венедикт XVI, а
також сучасні українські дослідники М. Готич, М. Колісник, О. Савчук, О. Шепетяк.

Ключові слова: еклесіологія, Божий народ, соціальне вчення, стратегія аджорнаменто, католицька етика, антропологія, екуменічний дискурс.

Актуальність (Introduction). Верифікація актуальної соціальної значущості християнства у його католицькому конфесійному вияві потребує ґрунтовного філософсько-етичного аналізу фундаментальних понять католицької еклесіології, структурно видозміненої на доктринальному рівні на II Ватиканському соборі (1962–1965), який здійснив антропологічну рецепцію еклесіологічного поняття Божого Народу як сутності католицького розуміння церкви на противагу її схоластичному розумінню як містичного Христового тіла. Така антропологізація стала поштовхом для подолання сотеріологічного ексклюзивізму та підставою для інтенсифікації міжрелігійного і власне екуменічного діалогу, а також для розвитку новітньої філософської антропології загалом у її релігійному, конкретно католицькому висвітленні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Розробкою проблематики що викладена у статті займалися римські понтифіки Іван Павло II та Венедикт XVI, а також сучасні дослідники Й. Морава, О. Шепетяк, М. Колісник, М. Готич, О. Савчук. Польський дослідник Й. Морава, що досліджує п'ять концептуальних підходів до структуризації католицької еклесіології, які базуються на синтезі августинянської та томістської шкіл. Український філософ О. Шепетяк розкриває античні підвалини християнського розуміння концепту братерства. Дослідник М. Колісник, аналізуючи теологічну спадщину ліберального католицького філософа І. Конгара, акцентує на необхідності підвищення ролі мирян для інтенсифікації соціального служіння католицької церкви. Важливим кроком у напрямку антропологізації католицької еклесіології, на нашу думку є доробок М. Готича в контексті систематизації праць Й.

Рацінгера та його ревізії соціального вчення святого Августина.

Мета (Purpose) Мета дослідження: розкрити етичне й антропологічне наповнення католицької еклесіології у контексті її структурної ресоціалізації як частини стратегії аджорнаменто.

Методи (Methods). Методологічною основою дослідження виступили системний підхід до вивчення сучасного католицизму, герменевтичний метод дослідження доктринальних особливостей текстів католицького віровчення на II Ватиканському соборі та у постсоборний період, феноменологічний метод для об'єктивного сприйняття етико-антропологічних особливостей католицької еклесіології.

Результати (Results). У процесі антропологізації католицької еклесіології у контексті соціальної стратегії аджорнаменто відновлення ідентичності Католицької Церкви. До цього спричинилась філософсько-теологічна інтерпретація етосу братерства, здійснена повністю у дусі еклесіології святого Августина, має своїм фундаментом євангельський вислів Ісуса Христа: «Бо один вам Учитель, а ви всі брати». У цьому короткому фрагменті міститься біблійне обґрунтування усього розлогого вчення Отців II Ватикану про Церкву. Саме цей короткий фрагмент показує, яким повинно бути автентичне ставлення християн один до одного, а також яким має бути ставлення християн до своїх братів нехристиян. Християнське розуміння братерства також в еклесіологічній рефлексії Собору базується на старозавітній історії Ізраїля, що є фактичною рецепцією біблійної герменевтики святого Августина, а також античної філософської рефлексії та сучасної на момент скликання Собору ідеї загального братерства в об'єднаній післявоєнній Європі [1, с. 120]. Така антропологізація

сягає своїм корінням у філософію Античності де сприйняття концепту братерства представниками давньогрецької традиції, зокрема у філософії Платона і Ксенофонта, опиралося на приналежність до єдиної нації. Представники одного народу називалися братами, в той час, коли усі чужинці окреслювались поняттям «варвари». Така ідея також обґрунтовувала доволі категоричну відмінність самих греків у порівнянні з іншими представниками тогочасної ойкумени. Відтак, у соборній еклезіології важливо було підкреслити саме спільне походження усіх людей від Бога, та пов'язану із цим ідею спільного для усіх Божого батьківства [2, с. 623].

Беручи до уваги напрацювання античної філософії проаналізовані вище, у новітній католицькій еклезіології було виокремлено чотири фундаментальні положення, що становлять нову теологію церковного братерства запропоновані Й. Ратцінгером і вони були використані у процесі вироблення автентичної еклезіологічної рефлексії II Ватиканського Собору. По-перше, підґрунтям для християнського братерства є прийняття особистого Батьківства Бога Отця, адже кожна безособова ідея братерства є утопією. Прийняття цього Божого дару Батьківства стає імперативом, що вказує на можливість усунути будь-які бар'єри на шляху до реалізації концепту братерства Домі у Божому, тобто у Церкві. По-друге, християнська ідея братерства реалізується обов'язково за посередництвом Ісуса Христа як Єдинородного Божого Сина, що повною мірою у жертвний спосіб реалізував власне синівство. По-третє, фундаментом християнського братерства є так званий «тверезий реалізм», що з одного боку зобов'язує з повагою ставитись до усіх, хто перебуває за межами Христової Церкви, але при цьому першочергово дбати саме про зростання у вірі членів церковної спільноти. Четвертим фундаментальним елементом розуміння братерства у Церкві, є те, що усі

менші групи, які природно утворюються всередині церковної спільноти, повинні служити виключно глибшому пізнанню Бога, а не ставати причиною деструктивних процесів, спрямованих на роз'єднання Церкви [3].

Еклезіологія II Ватиканського Собору безпосередньо запозичила визначення Церкви як Божого Народу, а також розуміння святим Августином таїнственої природи Церкви як способу входження у цю спільноту вірних. Саме таїнствена невидима природа Церкви все-таки гарантує для видимої церковної інституції належний ієрархічний порядок [3].

Центральним поняттям у розумінні своєрідного герменевтичного ключа для рефлексії над усією патристичною спадщиною святого Августина є поняття Божого Народу, що фігурує у дослідженнях соборної еклезіології Й. Ратцінгера. Соборні Отці у процесі власного теологічного пошуку теоретично обґрунтовують можливість поєднання обох визначень Церкви, які знаходимо у творах святого Августина: Церкви – як Божого Народу, а також Церкви – як Містичного Тіла Ісуса Христа [3, с. 73].

Вагомий внесок в еклезіологічну рефлексію II Ватикану, який також можна назвати своєрідною рецепцією богословської спадщини святого Августина, зробив достатньо ліберальний французький теолог І. Конгар, що у своїх дослідженнях приділяв окрему увагу розробці католицького розуміння єкуменічного дискурсу ведення плідного діалогу з представниками нехристиянських релігій, а передусім проблемі збереження внутрішньої єдності усередині самої Церкви: «Єдність святої і неподільної Трійці, досконала єдність у множинності виступає прообразом та фундаментальним принципом єдності Церкви» [5, с. 146]. Наслідком здійсненої І. Конгаром рецепції богословського спадку святого Августина є його ідеї,

щодо необхідності кардинального посилення ролі мирян у процесі виконання Церквою її фундаментальних завдань. Цей автор висловлював переконання у тому, що усі віряни, і духовенство, і миряни рівні за своєю християнською гідністю, але виконують різні завдання як члени одного й того самого Божого Народу. Достатньо безкомпромісним елементом, який розкриває бачення мирян у Церкві, є думка яка повністю узгоджується з августинівською концепцією двох Градів, що миряни мають реалізувати власне покликання передусім як члени світської спільноти, тобто земного Граду. Саме ця позиція викликала неоднозначну реакцію, як всередині Католицької Церкви, так і від представників інших релігійних конфесій. Чимало і католиків, і некатоліків сприймали екуменічну модель І. Конгара не як реальний шлях досягнення міжконфесійного порозуміння, а як спосіб знищити еклесіальну ідентичність тієї чи іншої церковної громади [5, с. 146]. На нашу думку, промовистим результатом використання у своїх творах розуміння Церкви, запропонованого святим Августином, як місця для досягнення порятунку громадянами обох Градів, був заклик цього французького теолога до ведення міжконфесійного діалогу, соборне бачення якого було відображене у третій Догматичній Конституції Собору «Gaudium et Spes» («Радість і надія»), до розробки якої І. Конгар був залучений за дорученням папи Івана XXIII. Своєю рефлексією про Церкву І. Конгар заклав підвалини стратегічного відновлення Католицької Церкви, її адаптації до актуальних цивілізаційних та релігійних викликів сьогодення.

Парадигма відносин між Церквою та вірними згідно із вченням II Ватикану, зміщується від вектора «ставлення Церкви до світу», до вектора «відносини Церкви зі світом» [6, с. 12]. Те саме стосується відносин Церкви та її членів. Слід підкреслити, що перша парадигма відносин передбачає виключно повагу

та страх, друга ж – базується на любові, подарованій Богом. У Соборній Конституції «Gaudium et Spes» (1965) [7] («Радість і надія»), про Церкву у сучасному світі робиться спроба по-новому дати відповідь на риторичне запитання самого Августина: «Церкво, що ти можеш сказати про себе?» [7], відповідь на яке може бути віднайдена тільки завдяки більш інтенсивному проникненню у таємницю самої Церкви як містичного Христового Тіла, а характерні риси таємниці внутрішнього буття Церкви, поза всяким сумнівом, відрізняються на сучасному етапі від тих особливостей, які характеризували спільноту християн у часи пізньої античності, коли жив і творив Августин Аврелій [8].

Категорія відносин займає чільне місце у тріадології Святого Августина, однак це аспект його богословської рефлексії безпосередньо не зачіпає еклесіологічних проблем. Але при цьому парадигма «світськості світу», яку Доктор Благодаті використовує у своїх догматичних творах, безперечно виникла із порівняння світу і Церкви, яке святий Августин зробив власне у творі «Про Град Божий» [8].

Системне оновлення Католицької Церкви як інституції та Католицької еклесіології як теоретичного вчення про способи усвідомлення самої природи Церкви, відбувалося з урахуванням надбань патристичної спадщини загалом та рефлексії святого Августина зокрема.

Важливим кроком у напрямку антропологізації католицької еклесіології, на слушну думку М. Готича, є здійснена Й. Рацінгером ревізія соціального вчення святого Августина, яке у Доктора Благодаті було наскрізь песимістичним. Саме через неспроможність людини самотійно досягти ідеалу суспільного блага і навіть правопорядку, важливою є надприродна допомога Бога у здійсненні справедливої соціальності. Ця ж допомога у свою чергу надається за по-

середництвом Церкви, на яку покладена місія плекання Божої любові та сприяння становленню власне християнських взаємин всередині Церкви. Це у свою чергу сприяє загальній солідарності та полегшує можливість імплементації у Граді земному елементів правопорядку [9, с. 29].

У виданих в період понтифікату енцикліках, зокрема «Deus Caritas est», («Бог є любов») [10], розкривається думка, що Божя любов є внутрішнім підґрунтям для виникнення людської солідарності, трансцендентною підставою самої людяності. Саме через Божу любов, як і в часи Августина, «простір культури людської гідності» можна редукувати до індивідуальної душі людини та до взаємин усередині малих церковних спільнот [10]. Зрештою, в енцикліці понтифік висловлює надію, що кількісна втрата членів Христової Церкви, яка спостерігається на сучасному етапі її існування, стане відправним пунктом для її оживлення та збільшення ефективності внутрішнього життя членів Католицької Церкви, а церковні парафіяльні громади, у яких формуються автентичні міжособистісні взаємини, за задумом Венедикта XVI, стануть позитивним прикладом для активної частини державного організму, тобто громадянського суспільства [10].

Рецепція соціального вчення святого Августина продовжується також і в енцикліках святого папи Івана Павла II (1978–2005), який хоч і був прихильником богословської рефлексії неотомізму, все ж використовував, зокрема у критиці «теології прогресу», «теології визволення», «теології революції», метод святого Августина, зокрема характеризуючи християнське розуміння солідарності та необхідність виховання у соціальному бутті почуття взаємної відповідальності громадян один за одного. При цьому святий папа переконував, що хоча обов'язком Церкви є підтримка бідних та знедолених, однак її священнослужителі повинні остерігатися, щоб не

потрапити під вплив радикальних суспільно-політичних учень [11]. Повністю у дусі творів святого Августина Іван Павло II стверджував, що Католицька Церква виступає за подолання соціальної несправедливості шляхом морального вдосконалення конкретної людини, і в свою чергу особистий гріх конкретної людини набуває суспільного виміру у несправедливій державно-політичній системі [10].

Висновки і перспективи (Conclusions). Таким чином констатуємо:

по-перше, рецепція творчості святого Августина, що була зроблена на Соборі, дозволила інтенсифікувати відкритий діалог між філософією і теологією у II половині XX ст., практична імплементація результатів якого дозволила Католицькій Церкві по-новому сформулювати стратегічні завдання у сфері еклезіології, зокрема у контексті онотологічного розуміння сутності Церкви та розробки методології ефективного введення єкуменічного діалогу;

по-друге, рецепція еклезіального вчення святого Августина на сучасному етапі має специфічний, певною мірою соціально орієнтований характер, оскільки здійснюється в умовах офіційного відокремлення Церкви від держави, коли Католицька Церква реалізовує власну місію, перебуваючи на позиціях нейтралітету, тобто діючи, ані не проти держави, ані в її інтересах;

по-третє, сучасна Церква, на відміну епохи святого Августина, не має на меті досягнення політичного чи соціально-економічного впливу на суспільство. Натомість рецепція августинівського вчення прямо виявляється на сучасному етапі у тому, що Католицька Церква продовжує й надалі впливати на популяризацію морального способу життя серед вірних, диференціюючи зпоміж великої еклезіальної спадщини своєрідні окремі її частини, а саме «теологію праці», «теологію культури», «тео-

логію політики» тощо, що навіть в сучасних умовах тотальної секуляризації продовжують відігравати для християн роль не лише інтелектуального, але й морального орієнтиру.

Список використаних джерел

1. Morawa J. Eklezjologia kardynała Josepha Ratzingera Szkic fundamentalno-teologiczny. wydawnictwo UNUM Kraków 2013. 166 p. URL: [Eklezjologia kardynała Josepha Ratzingera. Szkic fundamentalno-teologiczny \(ptt.net.pl\)](http://Eklezjologia_kardynała_Josepha_Ratzingera.Szkic_fundamentalno-teologiczny (ptt.net.pl))
2. Шепетяк О. ФІЛОСОФІЯ: Підручник. – Львів: Місіонер, 2020. – 784 с.
3. Ratzinger J. Chrześcijańskie braterstwo. Tł. J. Merecki. Kraków 2006. 189 s
4. Napiwodzki. P. Od krytyki koncepcji ciała Chrystusa do pojęcia Ludu Bożego. Studia Theologica Varsaviensia 45/2, 2007 S. 51-77.
5. Колісник. М. Філософські джерела II Ватиканського Собору. Вісник Львівського університету Серія філософські науки. 2018. Випуск 20. С. 142–151
6. Święty Augustyn, Państwo Boże, tłum. W. Kubicki, Wstęp J. Salij, Kęty, 1998. S. 11–13 URL: [Augustine's 'De Civitate Dei' - Special Collections - Utrecht University \(uu.nl\)](http://Augustine's 'De Civitate Dei' - Special Collections - Utrecht University (uu.nl))
7. Пастирська конституція про Церкву в сучасному світі «Gaudium et Spes» URL: [Gaudium et spes \(vatican.va\)](http://Gaudium et spes (vatican.va))
8. Pech F. Św. Augustyn jako mistrz i nauczyciel w relacji Possydiusza z Kalamy. URL: See discussions, stats, and author profiles for this publication at: URL: <https://www.researchgate.net/publication/337317863> (дата звернення 26.07.2022).
9. Готич М. Рецепція християнського персоналізму Августина в сучасній православній теології: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук. Спеціальність 09.00.14 богослов'я Національний

педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 230 с

10. «Бог є Любов» — перша енцикліка за понтифікату Папи Римського Бенедикта XVI, оприлюднена на свято Різдва Христового 25.12.2005. URL: [Бог є Любов \(енцикліка\) — ВУЕ \(vue.gov.ua\)](http://Бог є Любов (енцикліка) — ВУЕ (vue.gov.ua)). (дата звернення 27.09.22).
11. Савчук О. І. Зародження та розвиток соціального вчення в українському греко-католицизмі / Олег Ігорович Савчук. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук. — К.: Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди Національної академії України, 2012. — 196 с.

References

1. Morawa J. Eklezjologia kardynała Josepha Ratzingera Szkic fundamentalno-teologiczny. wydawnictwo UNUM Kraków 2013. 166 p. ([Eklezjologia kardynała Josepha Ratzingera. Szkic fundamentalno-teologiczny \(ptt.net.pl\)](http://Eklezjologia_kardynała_Josepha_Ratzingera.Szkic_fundamentalno-teologiczny (ptt.net.pl)))
2. Shepetiak O. FILOSOFIA: Pidruchnyk. – Lviv: Misioner 2020. – 784 s.
3. Ratzinger J. Chrześcijańskie braterstwo. Tł. J. Merecki. Kraków 2006. 189 s
4. Napiwodzki. P. Od krytyki koncepcji ciała Chrystusa do pojęcia Ludu Bożego. Studia Theologica Varsaviensia 45/2, 2007 S. 51-77.
5. Kolisnyk. M. Filozofski dzherela II Vatykanskohe Soboru. Visnyk Lvivskoho universytetu Seriiia filozofski nauky. 2018. Vypusk 20. C. 142–151
6. Święty Augustyn, Państwo Boże, tłum. W. Kubicki, Wstęp J. Salij, Kęty, 1998. S. 11–13 [Augustine's 'De Civitate Dei' - Special Collections - Utrecht University \(uu.nl\)](http://Augustine's 'De Civitate Dei' - Special Collections - Utrecht University (uu.nl))
7. Pastyrskia konstytutsiia pro Tserkvu v suchasnomu sviti «Gaudium et Spes» [Gaudium et spes \(vatican.va\)](http://Gaudium et spes (vatican.va))
8. Pech F. Św. Augustyn jako mistrz i nauczyciel w relacji Possydiusza z Kalamy. URL: See discussions, stats, and author profiles for this publication at:

<https://www.researchgate.net/publication/337317863> (data zvernennia 26.07.2022).

9. Hotych M. Retseptsiiia khrystyianskoho personalizmu Avhustyna v suchasni pravoslavni teolohii: dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata filosofskykh nauk. Spetsialnist 09.00.14 bohoslov'ia Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv, 2019. 230 s

10. «Boh ye Liubóv» (lat. «Deus Caritas Est») — persha entsyklika za

pontyfikatu Papy Rymskoho Benedykta XVI, opryliudnena na sviato Rizdva Khrystovoho 25.12.2005. URL: Boh ye Liubov (entsyklika) — VUE (vue.gov.ua). Data zvernennia 27.09.22

11. Savchuk O. I. Zarodzhennia ta rozvytok sotsialnoho vchennia v ukrainskomu hreko-katolytsyzmi. Avtoref.dys.kand.filos.nauk Instytut filosofii imeni H. S. Skovorody NAN Ukrainy. Kyiv, 2012. S. 6

ETHICAL ASPECTS OF CATHOLIC ECCLESIOLOGY IN THE CONTEXT OF SOCIAL STRATEGY ADJOURNAMENTO

Rokhman B. M., Savchuk O. I., Tereshkun O. F., Sinitsyna A. V.

Abstract. *This study analyzes the ethical aspects of Catholic ecclesiology through the prism of the social strategy of adjournamento. Verification of the actual social significance of Christianity in its Catholic confessional manifestation requires a thorough philosophical and ethical analysis of the fundamental concepts of Catholic ecclesiology, structurally modified at the doctrinal level at the II Vatican Council (1962 - 1965), which carried out an anthropological reception of the ecclesiological concept of the People of God as the essence of the Catholic Church's understanding of counterweight to its scholastic understanding as the mystical body of Christ. Such anthropologization became the impetus for overcoming soteriological exclusivism and the basis for the intensification of interreligious and actually ecumenical dialogue, as well as for the development of the latest philosophical anthropology in general in its religious, specifically Catholic coverage. The purpose of the study: to investigate the ethical and anthropological content of Catholic ecclesiology in the context of its structural resocialization as part of the adjournamento strategy. The methodological basis of the research was a systematic approach to the study of modern Catholicism, a hermeneutic method of studying the doctrinal features of the texts of the Catholic faith at the II Vatican Council and in the post-conciliar period, a phenomenological method for objective perception of the ethical and anthropological features of Catholic ecclesiology. Among the prominent ecclesial topics, one can single out the problem of Christian brotherhood, as well as social aspects of Catholic ecclesiology, according to which the main mission of the church is transformed from a scholastic-mystical understanding of the importance of the church for the world to a philosophical and anthropological understanding of it. Roman pontiffs John Paul II and Benedict XVI, as well as modern Ukrainian researchers Gotych M., Kolisnyk M., Savchuk O., Shepetyak O., were involved in the development of this problem.*

Key words: *ecclesiology, people of God, social teaching, adjournamento strategy, Catholic ethics, anthropology, ecumenical discourse.*

КОЛЕКТИВНА ТРАВМА І ГРУПОВА ІДЕНТИЧНІСТЬ

СТОРОЖУК С. В. доктор філософських наук професор кафедри
української філософії та культури

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

E-mail: svitlanastorozuk@gmail.com

КРИВДА Н. Ю., доктор філософських наук професор кафедри
української філософії та культури

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

E-mail: n.kryvda@britishmba.in.ua

Анотація. Стаття присвячена дослідженню природи колективної травми та соціальних наслідків травматичного досвіду. У ході дослідження показано, що колективна травма виникає як емоційна реакція групи людей на несподівані та виняткові події, що карбуються у пам'яті та руйнують усталене уявлення людей про світ і самих себе, змінюючи їхню ідентичність. Колективні травми прокладають собі дорогу повільно, проте мають доленосні наслідки: спочатку вони породжують тривогу, гнів, страх, печаль, депресію як окремої людини, так і цілої спільноти, а згодом викликають бажання помсти, що у підсумку своєму може призвести до падіння моралі та росту злочинності в суспільстві. Травма – це завжди рана, проте не вирок. Залікувати рани та уникнути колективної дезорієнтації спричиненої травмою можна з допомогою репрезентації, що супроводжується ритуалізацією. Пригадування та визнання травматичного досвіду, сприяє його перетворенню з вічного сьогодення у драматичний спомин про минуле, який за належної політичної підтримки може отримати певний об'єднавчий потенціал. Вписування травматичного досвіду у систему образів, значущих для колективної ідентичності, шляхом поширення дискурсу, спрямованого проінформувати суспільство про наявність травми, заведено називати культурною травмою. Вона виникає не у підсумку безпосереднього переживання травматичних подій, а й завдяки включенню у соціальні практики передачі культурного спадку.

Ключові слова: травма, травматичний досвід, колективна травма, культурна травма, групова ідентичність, колективна пам'ять.

Актуальність (Introduction). Гострий соціогенний стрес, пережитий українцями у лютому 2022 року через повномасштабне вторгнення росії, став однією з головних причин різкого підвищення чутливості суспільства щодо теми насилля, зумовлених ним страждань та породженої ним вини. Зростання суспільної уваги до означених проблем, так чи інакше повертає в поле інтелектуальної уваги поняття «травма». Втім наявні сьогодні дослідження нерідко супроводжуються категоріальною невизначеністю, а подекуди й метафоричністю, що, з одного боку, робить

роботи дослідників цього феномену доступними та цікавими навіть для непрофесійного середовища, а з іншого – помітно ускладнює наукову концептуалізацію предмета дослідження.

Вивчення психологічних травм традиційно вважається завданням психотерапії. Її фахівці констатують травму в людей, що зазнали насилля – пережили емоційний удар, який не можуть залишити в минулому. Травматичний досвід залишається у тіні їхньої свідомості та визначає ставлення до свого минулого, сприйняття сьогодення та майбутнього. Такі гострі переживання,

виникають через несподіваність стресової ситуації, що й призводить до її вкорінення у глибинах несвідомого. Останнє нерідко повертає травматичний досвід у кошмарах, які не дають можливості забути минуле та перетворюють його на вічне сьогодення.

Зациклення на травматичному досвіді може переживати не тільки окрема особистість, а й група людей, що пережила насилля – війни, теракти, техногенні катастрофи, події пов'язані з втратою свободи тощо. Переживання спричинені ним карбуються в глибинах колективної пам'яті, а тому через десятки й сотні років, люди можуть відчувати образи предків як власну і навіть прагнути помсти. Цілком імовірно, що з плином часом сила травма може згасати, утім її наслідків уникнути не можливо. Незалікований травматичний досвід перетворюється у спомини й формує групову ідентичність, визначаючи ментальність спільноти, особливості її міжкультурної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Різке зростання наукового інтересу до травматичного досвіду як окремої людини, так і цілої спільноти, що відбулося у закордонному дискурсі після другої світової війни, породило цілу низку наукових розвідок присвячених вивченню феномену травми та посттравматичного синдрому. В цьому контексті доречно згадати наукову діяльність таких відомих сьогодні вчених як Л. Вікрой [4], К. Карут [9], Д. Лауба [10], Д. ЛаКапра [14], Р. Ліфтон [10] та ін. Працюючи переважно з жертвами Голокосту, вони зосередили свою увагу на дослідженні індивідуального травматичного досвіду та розробці стратегій його подолання. Провідне місце посеред них, згідно з висновками згаданих дослідників, займає репрезентація, у ході якої, людина розповідає про травму, тим самим прокладаючи межу між минулим і сьогоденням. Вона пам'ятає свій трагічний досвід, який у

процесі репрезентації він трансформується з вічного сьогодення у трагічне минуле.

В українському інтелектуальному дискурсі психічна травма довгий час залишалася на маргінесі суспільної уваги. Ймовірно, це було спричинено довготривалим перебуванням у складі тоталітарної радянської держави, цензура якої десятиліттями забороняла обговорювати багато проблем – голод 1932-33 рр., репресії 1937 р., травматичний досвід воєнних років тощо. Ситуація почала поступово змінюватися після здобуття Україною незалежності. Розбудова демократичної держави, супроводжувалася відродженням репресованої історичної спадщини українського народу та розсекреченням частини радянських архівів, що закладало підвалини для перегляду усталеного погляду на минуле, де відкривало чимало трагічних сторінок, які потребували свого осмислення.

Слід зазначити, що попри зникнення цензури й заборонених для публічного обговорення тем уже у перше десятиліття незалежності, українське суспільство не взялося одразу за публічне обговорення та осмислення травматичних сторінок своєї історії. Втім коли на початку XXI ст. почали різко зростати суспільні розбіжності засновані на амбівалентному ставленні українців до певних історичних подій, ситуація помітно змінилася. Шукаючи відповіді на злободенні питання, українські науковці все частіше почали звертатися до зарубіжних студій пам'яті, зокрема, праць А. Ассман [1], М. Альбваса [8], П. Конертон [12], П. Нора [18], Б. Шацької [25] та ін. Запропоновані ними ідеї, ставали концептуальною основою українських меморіальних студій, репрезентованих роботами П. Горностая [5], І. Гояна [22], А. Киридон [11], Л. Нагорної [17] та ін. У своїх працях вони впорядковували суперечливий категоріальний апарат пам'яттєвого дискурсу, досліджували роль історії та пам'яті у формуванні ук-

раїнської групової ідентичності, розкривали соціальні наслідки знакових для суспільства історичних подій тощо. Піднесення означених проблем повертало у поле суспільної уваги феномен колективної травми, який, як свідчать нечисельні роботи останніх років (П. Горностая [5], І. Гояна [22], Н. Кривди [13], С. Сторожук [20], О. Суший [23]) та ін., поки не отримав належного осмислення в українському інтелектуальному дискурсі.

Травматичний досвід, який переживає українське суспільство через військову агресію росії проти України, відродив у колективній пам'яті українців спомини про вчинену в різні історичні періоди щодо них несправедливість, й тим самим заклав підвалини для репрезентації українців з позиції вічної жертви. Безумовно, численні сучасні й, що особливо важливо, непоодинокі в історії, злочини росіян в Україні, дають всі підстави для поширення ідеї споконвічного українського страдництва. Однак, зважаючи на наявний дефіцит наукових розвідок присвячених темі колективної травми, для суспільства залишаються незрозумілими наслідки такого образу України не тільки для її майбутнього самовизначення у світі, а й завершення війни.

Мета (Purpose) Розкрити природу колективної травми та виявити соціальні наслідки травматичного досвіду.

Методи (Methods). У дослідженні використано міждисциплінарний підхід у єдності з принципами об'єктивності, толерантності та неупередженості. Інтерпретація та реінтерпретації використаних у роботі текстів вимагала звернення до базових принципів герменевтики, а саме: невичерпності автентичного тексту та іманентної критики. Крім того, було застосовано метод поняттєво-категоріального аналізу, а також такі загальнонаукові методи як індукція, дедукція, узагальнення тощо.

Результати (Results). Цікавість до феномену травми дослідники почали

проявляти ще в кінці XIX ст., утім усебічне дослідження її впливу на суспільство розпочалося тільки в середині XX ст. Поворотним пунктом у цьому процесі стала робота американського соціолога Кая Еріксона «Все на своєму шляху: руйнація спільноти під час повоєні в Баффало-Крік» (1978 р.) [7]. Осмислюючи соціальні наслідки стихійного лиха, вчений уперше чітко розрізнув індивідуальну та колективну травми та показав, що раптова та несподівана втрата сусідства, котре формувало органічну єдність спільноти, може призвести до світоглядної дезорієнтації, яка породжує не тільки міграцію, а й занепад моралі та зростання злочинності.

Запропоновані К. Еріксоном висновки та теоретичні узагальнення отримали свій подальший розвиток у працях Артура Ніла. В опублікованій у 1998 році роботі «Національна травма та колективна пам'ять» учений запропонував ґрунтовне дослідження національної травми. Вона, на думку дослідника, постає сукупністю індивідуальних та колективної реакції на події, які нагадують виверження вулкана, вражаючи підвалини всього соціального світу [16, с. IX]. Такі події завжди виняткові, вони мають неймовірну «вибухову силу», а тому породжують «безлад» і стрімкі та радикальні суспільні трансформації. Подібні зрушення привертають увагу усіх без винятку суспільних груп, породжуючи відповідну емоційну реакцію громади. «Відхилити або проігнорувати травматичний досвід – нерозумний вибір», так само як і «дотримуватися відносин доброзичливої зневаги» або «цинічної байдужості» [16, с. 4, 9-10]. Люди розумні, а тому не можуть легковажити тим, що травматична подія вже відбулася, а усталений, зрозумілий та звичний світ їхнього життя зруйнований – надалі слід очікувати соціальних змін, що відкриють чимало нових можливостей [16, с. 18]. Показовим прикладом у цьому контексті, на думку А. Ніла, можуть бути перипетії, що відбулися в

американському суспільстві після Громадянської війни, Великої депресії та другої світової війни [16, с. 5].

Попри спроможність травматичного досвіду змінювати суспільство, А. Ніл все ж не схильний ідеалізувати травму – стресова ситуація може сприяти згуртуванню, втім нерідко вона здатна спричинити дезорганізацію, породити стан тривоги, гніву, страху, печалі, депресії як окремої людини, так і спільноти і навіть породити соціальний хаос. Уникнути його, як стверджує А. Ніл, можна у процесі повернення до травми через її репрезентацію, покликану усунути соціальне витіснення та повернути в пам'ять травматичну подію [16]. Завдяки свідченню та споминам, травматичний досвід поступово перетворюється на спомин, який може визначати ідентичність та життя спільноти, проте тільки як трагічне минуле.

Твердження А. Ніла щодо необхідності пропрацьовувати травматичний досвід не викликають такого сумніву, як його зауваги про руйнівні соціальні наслідки травми. В цьому контексті доречно згадати висновки Ліни Малккі про здатність травматичного досвіду сприяти згуртуванню у вигляді «стихийний меморіальних спільнот». На думку дослідниці, такі громади формуються у часи лиха, як об'єднання людей, що пов'язані «біографічним, мікроісторичним, уривчастим відчуттям випадково виниклої спільної пам'яті та минулого досвіду» [15, р. 91]. Важливість таких спільнот визначається як емоційними та психологічними шрамами, так і посткризовим життям, яке ці спільноти структурують згідно з пережитим досвідом. Їхня спільна пам'ять про травматичну подію може впливати на ідентичності, ідеї, бажання та вірування, «сформовані та трансформовані в минулі обставини, які були пережиті спільно незнайомими людьми» [15, с. 92].

Означений Л. Малккі комплекс психологічних почуттів, що виникає в

очевидців або учасників певної трагічної події, досвід переживання якої складно виразити словами без тривіалізації, у сучасному інтелектуальному дискурсі заведено називати колективною травмою. На відміну від особистої травми, вона «прокладає собі дорогу повільно, й навіть підступно через свідомість тих, хто переніс її, і тому вона позбавлена раптовості, яка зазвичай асоціюється з «травмою». Між тим вона залишається формою шоку» [7, с. 154]. В цьому контексті доречно згадати післявоєнну ситуацію жертв Голокосту, яким знадобилися десятиліття, аби заговорити. Довготривале мовчання було спричинено, з одного боку, неготовністю жертв згадувати пережите, а з іншого – небажанням соціального оточення вислухати їхні розповіді. Ситуація помітно змінилася після суду над Ейхманом у травні 1960 року, на якому було заслухано свідчення багатьох жертв Голокосту. Завдяки цьому молоде покоління євреїв, вперше отримало можливість доторкнутися до сторінок трагічної історії свого народу [10]. Не менш важливу роль для репрезентації трагедії Голокосту зіграв американський телевізійний серіал «Голокост» (режисер Марвін Чомські). Його перегляд змінював загальне суспільне ставлення до трагедії єврейського народу.

Об'єднавчий вплив травми, як свідчать згадані нами приклади, проявляється не тільки у формі стихійних меморіальних спільнот, як доводила Л. Малккі, а й завдяки політизації того чи іншого феномену. Наприклад, Кеті Карут виявила, що дослідження травми «виникають і припиняються залежно від того, чи вони політично підтримуються, а чи пригнічуються, мається на увазі те, що боротьба між розумінням і нерозумінням у травматичному досвіді та його дослідженні може бути нерозривно пов'язана з колективними силами влади й контролю» [10, с. 12]. Така позиція дослідниці небезпідставна, адже здебільшого «політики відкрито беруть у свої

руки ініціативу в справі відбору подій та ситуацій, спогадів, пов'язаних з ними, а також тих уроків, які можна було б витягти з цих подій. Вони надають форму тій картині минулого, яка виявляється доступною спільноті» [20, с. 1927]. Для реалізації цієї мети зазвичай використовують офіційні версії трактування історії, архіви, пам'ятники, місця пам'яті» (П. Нора), публічні ритуали й церемонії тощо.

Зосереджуючи увагу на важливості політичної підтримки для збереження у колективній пам'яті тих чи інших, у тому числі й травматичних подій, не можна забувати й того, що політики доволі часто запроваджують практики активного забуття минулого. Здебільшого для цього вдаються до згортання свободи слова, у висліді чого травматичні для суспільства ситуації витісняються з комунікативної та соціальної пам'яті, а згодом піддаються забуттю під писком корисного для влади історичного наративу. Показовим прикладом є Голодомор 1932-1933 рр. Штучно організований тогочасною радянською владою масовий голод призвів до винищення за різними оцінками від 4 до 10 мільйонів українців [3, с. 34]. Між тим, ця страшна для українського суспільства сторінка історії, за радянських часів, не тільки свідомо витіснялася з історичної пам'яті, а й піддавалася витісненню та забуттю, що засвідчує опублікований в 1940 р. короткий курс «Історія України» [6].

Штучний голод 1932-33 рр. був однією з найстрашніших сторінок української історії, між тим цей травматичний для усього українського суспільства досвід, за відсутності належної політичної підтримки радянської влади не зумовив формування «стихійних меморіальних спільнот» та консолідації суспільства в часи політичного тиску. Проте одразу після зміни політичної ситуації, спомини про цю подію повернулися. Цьому сприяли, з одного боку, розповіді

вцілілих свідків та закладені ними в культурі повсякдення соціальні практики, а з іншого – відкриття поодиноких меморіалів та запровадження щорічних пам'ятних днів про жертв Голодомору. Все це у єдності своїй дало можливість частково репрезентувати травму, однак не призвело до перетворення цього жахливого злочину радянської влади з актуального сьогодення у спомини про трагічне минуле. Навпаки, наразі Голодомор залишається раною, крізь призму якої українці дивляться на світ та формують своє ставлення до міжнародної спільноти.

Політизація споминів про травматичний досвід, так само як і багато інших, зазвичай зумовлена непересічним місцем колективної пам'яті у формуванні групової ідентичності. Цю здатність пам'яті одним з перших помітив французький філософ Е. Ренан. У проголошеній у 1882 році в Сорбонні доповіді «Що таке нація?», він стверджував, що нація – це «душа, духовний принцип. З двох речей, які є, властиво, однією, складається душа, цей духовний принцип. Одна в минулому, друга в – в майбутньому. Одна – це спільне володіння багатим спадком споминів, друга – спільна згода, бажання жити разом, користатися спільним і надалі неподільним спадком... Героїчне минуле, великі люди, слава (але справедлива) – ось головний капітал, на якому ґрунтується національна ідея» [19, с. 261]. Очевидно, що з позиції сучасної позитивістської науки, наведене визначення викликає певні зауваження через апеляцію Е. Ренана до вкрай дискусійного поняття колективної «душі». Між тим, саме в ньому закладений той революційний для його часу сенс, який приваблював багатьох дослідників нації ХХ–ХХІ ст. Апелюючи до колективної «душі», Е. Ренан тим самим формує уявлення про націю як спільноту об'єднану спільною волею та спільним досвідом. На думку ученого, для того, щоб спільнота стала нацією, вона повинна ділити «в

минулому спільну славу й спільні жалі», «разом терпіти, тішитися, сподіватися». Водночас дослідник переконує, що «спільні терпіння єднають більше, ніж спільні радощі. В національних споминах смуток має більше значення, ніж триумф: смуток накладає обов'язки, смуток спонукає до спільних зусиль» [19, с. 262].

Використання Е. Ренаном суперечливої з позиції нашого часу термінології, на наш погляд, не дає підстав для знецінення його теоретичного доробку. Адже Е. Ренан став першим ученим, який виявив важливу роль колективних споминів та спільного, в тому числі й травматичного досвіду, для формування колективної ідентичності. Утім, ця проблема не стояла в центрі його уваги, що, вочевидь, і стало головною причиною відсутності уваги до самого феномену колективних спогадів та їхнього стосунку до історії. Попри те, що їхнє розрізнення для розуміння процесу самовизначення спільноти надзвичайно важливе. На це вказують зроблені у Вступі до монументальної роботи «Місця пам'яті» («Les Lieux de memoire») зауваги П. Нора про те, що пам'ять та історія – це поняття дуже далекі від того, щоб бути синонімами. Пам'ять – це завжди актуальний феномен, живий внутрішній зв'язок з вічним сьогоденням. Історія ж це репрезентація минулого. Пам'ять розміщує спогад у сакральний простір, а історія його звідти виганяє, роблячи прозовим. Пам'ять породжується тією соціальною групою, яку вона гуртує, натомість історія належить усім і нікому, що робить універсальність її покликанням [18]. Звісно, історію можна розглядати як універсальну пам'ять людства, однак, як цілком справедливо зауважує М. Альбвекс, універсальної пам'яті не існує. Носієм будь-якої колективної пам'яті є група, обмежена у просторі та часі [8]. Це ж, своєю чергою, означає, що зібрати в єдину картину всю сукупність минулих подій можна, тільки вилучаючи їх з пам'яті груп, що

зберігали спогади про них, перерізаючи ті нитки, якими вони пов'язані з психологією тих соціальних середовищ, у яких вони відбулися, залишаючи від них одну лише хронологічну та мандрівну схему.

Зроблені П. Нора та М. Альбвексом зауваження, дають підстави стверджувати, що об'єднавче значення мають тільки ті історичні події, які можуть бути вписані в сукупність важливих для певної спільноти образів і відповідають ціннісним, культурним та емоційним запитам усіх членів спільноти та здатні породжувати спільну волю у баченні майбутнього [21]. Інакше кажучи, вкрай необхідний для постання групової ідентичності ціннісний консенсус формується тільки тими конвенціями, в основі яких лежать спомини – події та образи, які мають консолідуючий заряд та визначають візію її майбутнього. Важливі для збереження власної ідентичності релікти та сліди минулого після того, як вони втрачають живий зв'язок зі своїми первинним контекстом, суспільство зберігає від забуття за допомогою матеріальних носіїв (книги, картини, листи, меморіали тощо) у численних культурних інститутах (архівах, бібліотеках, музеях тощо), позиціонуючи у вигляді культурної пам'яті [1]. Вона забезпечує внутрішню сталість групи, представники якої, попри постійні контакти та зміну відносин з представниками інших культур, можуть легко впізнавати себе з поміж інших не тільки синхронному, а й діахронному вимірі.

У пам'яті спільноти, як зазначав ще Е. Ренан, зберігається не тільки героїчне минуле, великі люди та слава, а й численні жертви, смуток та жалі. Вони, як доводив французький дослідник, консолідують суспільство, зміцнюють позитивні уявлення нації про саму себе та визначають візію її майбутнього. Натомість усе, що підриває цей героїчний образ підлягає забуттю. Очевидно, саме з огляду на це, перемоги згадуються значно частіше, ніж поразки, свідченням чому може стати біблійна історія. Між

тим, як цілком слушно зауважує А. Ассман апелюючи до доповіді Е. Ренана, за певних умов центральними подіями національних комеморацій можуть стати й поразки, особливо коли національна ідентичність базується на жертовності [1]. Тоді про поразки згадують з великим пафосом та багатим церемоніалом, активізуючи у спостерігачів почуття спільності перед обличчям зовнішнього тиску та небезпеки. Показовим прикладом у цьому контексті може стати історія Івана Мазепи, поразка якого стала символом української прагнення до незалежності від російського поневолення.

Попри важливу роль поразки у формуванні групової ідентичності, її, як доводить А. Ассман, не варто ототожнювати з травмою. На противагу до героїчного наратива, вона не мобілізує та не консолідує націю, а тільки порушує чи навіть руйнує її ідентичність [1]. Цей травматичний досвід страждань і ганьби важко знаходить доступ до пам'яті, бо цей досвід не інтегрується у позитивне уявлення індивідуума чи нації про себе. Для нього не існує апробованих культурою форм рецепції та меморіальних традицій. Чи не найбільш показовим прикладом у цьому контексті, може стати травматичний досвід перебування українців у складі радянської тоталітарної держави. Рани, спричинені репресіями та численними обмеженнями ще незаліковані, а тому українське суспільство не може сформувати своє ставлення до цього історичного періоду та розглянути його як органічну частину своєї історії.

Вписування травматичного досвіду у систему образів значущих для колективної ідентичності певної спільноти, в сучасному інтелектуальному дискурсі, заведено називати культурною травмою. Попри позірну спорідненість з колективною травмою, їх не можна ототожнювати. Культурна травма зазвичай виникає через те, що «члени

певної спільноти відчують, що їх змусили пережити якусь жахливу подію, що залишає незабутні сліди в їхній груповій свідомості, назавжди карбується в їхній пам'яті й докорінним і незворотним чином змінює їхню подальшу ідентичність» [20, с. 1929]. Заразом культурна травма виникає не в результаті особистого переживання травматичного досвіду, а за допомогою включення в соціальні практики передачі сакралізованого канону культурної пам'яті, сформованого з елементів героїчного, і трагічного минулого. У цьому сенсі вона більш формалізована, здатна до передачі наступним поколінням, а також передбачає певний діапазон інтерпретацій. Це ж, своєю чергою, дає нам підстави припускати, що на відміну від колективної травми, що виникає у висліді несподіваного та приголомшливого досвіду, культурна травма конструюється поступово у підсумку довготривалого переживання та опрацювання певного травматичного досвіду [24]. Інакше кажучи, культурна травма – це властивість, що приписується суспільством певним історичним подіям шляхом поширення дискурсу, спрямованого проінформувати про наявність травми та показати її безпосередній взаємозв'язок з колективною ідентичністю. Як приклад, можна пригадати історію Батуринської трагедії (листопад 1708 року) [2, с. 73.]. Кілька століть ця трагічна історія не мала належної уваги в навіть українському середовищі. Поміж тим, як тільки знайшлася можливість репрезентувати її як спогад про пережиті страждання на шляху до незалежності, ситуація помітно змінилася. Це ж, своєю чергою, вказує на те, що травматичний досвід, щоб стати частиною культурної пам'яті, має пройти довгий шлях та віднайти для себе форми комеморації, що зможуть консолідувати суспільство (націю) та поглибити його уявлення про себе.

Результати (Results). На основі сказаного приходимо до висновку, що колективна травма виникає як емоційна

реакція групи людей на несподівані та виняткові події, що карбуються у пам'яті та руйнують усталене уявлення людей про світ та самих себе, змінюючи їхню ідентичність. Колективні травми прокладають собі дорогу повільно, проте мають доленосні наслідки: спочатку вони породжують тривогу, гнів, страх, печаль, депресію як окремої людини, так і цілої спільноти, а згодом викликають бажання помсти, що у підсумку своєму може призвести до падіння моралі та росту злочинності в суспільстві. Травма – це завжди рана, проте не вирок. Залікувати рани та уникнути колективної дезорієнтації спричиненої травмою можна з допомогою репрезентації, що супроводжується ритуалізацією. Пригадування та визнання травматичного досвіду, сприяє його перетворенню з вічного сьогодення у драматичний спомин про минуле, який за належної політичної підтримки може отримати чималий консолідуючий потенціал.

Список використаних джерел

1. Assmann, Aleida. *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C.H.Beck, 2006 320 ss.
2. Борщак, І., Мартель, Р. Іван Мазепа. Життя й пориви великого гетьмана. Київ. Радянський письменник. 1991. 316 с.
3. Василенко, В. Голодомор 1932–1933 років в Україні як злочин геноциду: правова оцінка. Київ: Вид-во імені Олени Теліги. 2009. 48 с.
4. Vickroy, L. *Trauma and Survival in Contemporary Fiction*. University of Virginia Press. 2002. 272 p.
5. Горностай П. П. Коллективная травма и групповая идентичность. Психологічні перспективи. К., 2012. Спец. вип.: Актуальні проблеми психології малих, середніх та великих груп. Т. 2. Проблема цілісності суспільства, групи та особистості. С. 89–95.
6. Історія України. Короткий курс. Київ: Видавництво Академії Наук УРСР. 1940. 302 с.
7. Erikson, K. *Everything in Its Path*. NY: Simon and Schuster. 1976. 284 p.
8. Halbwachs, M. *La mémoire collective et le temps*. Cahiers internationaux de sociologie. 1996. Vol. 101, Pp. 45-65.
9. Caruth, C. *Trauma: Explorations in Memory*. Baltimore, 1995. 288 p.
10. Карут, К. Почути травму. Розмови з провідними спеціалістами з теорії та лікування катастрофічних досвідів. Київ: Дух і літера, 2017. 496 с.
11. Киридон, А. Гетеротопії пам'яті: Теоретико-методологічні проблеми студій пам'яті. К.: Ніка-Центр, 2016. 320 с.
12. Коннертон, Пол. Як суспільства пам'ятають. К: Ніка-Центр, 2004. 184 с.
13. Кривда Н. Ю., Сторожук С.В. Культурна ідентичність як основа колективної єдності. *International education journal of innovative technologies in social science*. 2016. 4(8), Vol. 2. pp. 58- 63. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/01062018/5710
14. LaCapra, D. *Representing the Holocaust: History, Theory, Trauma*. Cornell University Press. 1996. 248 p.
15. Malkki, L. *News and Culture: Transitory Phenomena and the Fieldwork Tradition*. *Anthropological Locations: Boundaries and Grounds of a Field Science* / A. Gupta, J. Ferguson (eds.). Berkeley CA: University of California Press. 1997: 86-101. doi.org/10.1525/9780520342392-005
16. Neal, G. Arthur. *National Trauma and Collective Memory: Major Events in the American Century*. New York, London: M.E. Sharpe, 1998 224 p.
17. Нагорна Л. Культура історичної пам'яті. Культура історичної пам'яті: європейський та український досвід. Київ: ІПІЕНД, 2013. 600 с.

18. Nora, Pierre *Les Lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1997. 1760 p.
19. Ренан Е. Що таке нація? Націоналізм: антологія. Київ: Смолоскип. 2000: 253-263.
20. Storozhuk S., Kryvda N., Hoian I. etc. *Mental health after trauma: individual and collective dimensions*. *Wiadomosci lekarskie* (Warsaw, Poland: 1960). 2022. Vol. / 75 (8), pp. 1924-1931.
21. Storozhuk, S., Hoiyan, I., Fedyk O., Kryvda, N. *Worldview and ideological priorities of modern society: ukrainian and euro-atlantic context*. *Ideology and Education in Post-Soviet Countries*. 2019. 2 (13), 2019: 255-272
22. Сторожук С. В., Гоян І. М., Федик О. В. Роль колективної пам'яті в процесі формування національної єдності: український вимір. *Гуманітарний часопис*. 2018. № 1. С. 11-22.
23. Суший, О. Проблема колективної травми в українському соціумі та пошук стратегій її опанування. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф.Кураса НАН України*. 2014. № 6 (74). С. 18-32.
24. Sztompka, Piotr. *Trauma wielkiej zmiany: społeczne koszty transformacji*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, 2000. 117 s.
25. Шацька, Б. Минуле – пам'ять – міт. Чернівці: Книги – XXI, 2011. 248 с.

References

1. Assmann, A. *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C. H. Beck, 2006 320 ss.
2. Borshchak, I., Martel, R. Ivan Mazepa. *Zhyttia y poryvy velykoho hetmana* [Ivan Mazepa. The life and impulses of the great hetman]. Kyiv. Radianskyi pysmennyk. 1991. 316 s.
3. Vasylenko, V. *Holodomor 1932–1933 rokiv v Ukraini yak zlochyn henotsydu: pravova otsinka* [The Holodomor of 1932–1933 in Ukraine as a crime of

genocide: a legal assessment]. Kyiv: Vydvo imeni Oleny Telihy. 2009. 48 s.

4. Vickroy, L. *Trauma and Survival in Contemporary Fiction*. University of Virginia Press. 2002. 272 p.

5. Hornostai P. P. *Kollektyvnaia travma y hrupovaia ydentychnost* [Collective trauma and group identity]. *Psykhologichni perspektyvy*. Kyiv: 2012. Spets. vyp.: Aktualni problemy psykholohii malykh, serednikh ta velykykh hrup [Actual problems of the psychology of small, medium and large groups]. T. 2. Problema tsilisnosti suspilstva, hrupy ta osobystosti [The problem of the integrity of society, group and individual]. S. 89-95.

6. *Istoriia Ukrainy. Korotkyi kurs* [History of Ukraine. Short course]. Kyiv: Vydavnytstvo Akademii Nauk URSR. 1940. 302 s.

7. Erikson, K. *Everything in Its Path*. NY: Simon and Schuster. 1976. 284 p.

8. Halbwachs, Maurice. *La mémoire collective et le temps*. *Cahiers internationaux de sociologie*. 1996. Vol. 101, Pp. 45-65.

9. Caruth, C. *Trauma: Explorations in Memory*. Baltimore, 1995. 288 p.

10. Caruth, C. *Pochuty travmu. Rozmovy z providnymy spetsialistamy z teorii ta likuvannia katastrofichnykh dosvidiv* [Hear the trauma. Conversations with leading specialists in the theory and treatment of catastrophic experiences]. Kyiv: Dukh i litera, 2017. 496 s.

11. Kyrydon, A. *Heterotopii pamiaty: Teoretyko-metodolohichni problemy studii pamiaty* [Heterotopias of memory: Theoretical and methodological problems of memory studies.] Kyiv: Nika-Tsentr, 2016. 320 s.

12. Connerton, P. *Yak suspilstva pamiataiut* [How Societies Remember]. K: Nika-Tsentr, 2004. 184 s.

13. Kryvda N. Yu., Storozhuk S. V. *Kulturna identychnist yak osnova kolektyvnoi yednosti*. [Cultural identity as the basis of collective unity]. *International education journal of innovative*

technologies in social science. 2016. 4(8), Vol. 2. pp. 58-63. DOI: <https://doi.org/10.31435/rsglobal.ijitss/01062018/5710>

14. LaCapra, D. Representing the Holocaust: History, Theory, Trauma. Cornell University Press. 1996. 248 p.

15. Malkki, L. News and Culture: Transitory Phenomena and the Fieldwork Tradition. Anthropological Locations: Boundaries and Grounds of a Field Science / A. Gupta, J. Ferguson (eds.). Berkeley CA: University of California Press. 1997: 86-101. doi.org/10.1525/9780520342392-005

16. Neal, G. Arthur. National Trauma and Collective Memory: Major Events in the American Century. New York, London: M.E. Sharpe, 1998 224 p.

17. Nahorna L. Kultura istorichnoi pamiaty. [Culture of historical memory]. Kultura istorichnoi pamiaty: yevropeyskyi ta ukraïnskyi dosvid. [Culture of historical memory: European and Ukrainian experience]. Kyiv: IPIEND, 2013. 600 s.

18. Nora, Pierre Les Lieux de mémoire. Paris: Gallimard, 1997. 1760 p.

19. Renan, E. Shcho take natsiia? [What is a nation?] Natsionalizm: antolohiia. [Nationalism: an anthology]. Kyiv: Smoloskyp. 2000: 253-263.

20. Storozhuk S., Kryvda N., Hoian I. etc. Mental health after trauma: individual and collective dimensions.

Wiadomosci lekarskie (Warsaw, Poland: 1960). 2022. Vol. / 75 (8), pp. 1924-1931.

21. Storozhuk, S., Hoyan, I., Fedyk, O., Kryvda, N. Worldview and ideological priorities of modern society: ukrainian and euro-atlantic context. Ideology and Education in Post-Soviet Countries. 2019. 2 (13), 2019: 255-272

22. Storozhuk S. V., Hoian I. M., Fedyk O. V. Rol kolektyvnoi pamiaty v protsesi formuvannia natsionalnoi yednosti: ukraïnskyi vymir [The role of collective memory in the process of formation of national unity: the Ukrainian dimension]. Humanitarnyi chasopys. [Humanitarian Journal]. 2018. № 1. S. 11-22.

23. Sushyi, O. Problema kolektyvnoi travmy v ukraïnskomu sotsiumi ta poshuk stratehii yii opanuvannia. [The problem of collective trauma in the Ukrainian society and the search for coping strategies]. Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy. [Collections of Scholarly Articles]. 2014. № 6 (74). S. 18-32.

24. Sztompka, Piotr. Trauma wielkiej zmiany: społeczne koszty transformacji. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, 2000. 117 s.

25. Shatska, B. Mynule – pamiat – mit. [Past – memory – myth.]. Chernivtsi: Knyhy – KhKhI, 2011. 248 s.

COLLECTIVE TRAUMA AND GROUP IDENTITY

Storozhuk S. V., Kryvda N. Y.

Annotation. The article is devoted to the study of the nature of collective trauma and the social consequences of traumatic experiences. In the course of the investigation, it was shown that collective trauma arises as an emotional reaction of a group of people to unexpected and exceptional events, chewing in memory and destroying the established notions of people about the world and themselves and changing identity. Trauma is always a wound, but not a sentence. It is possible to heal wounds and avoid collective disorientation caused by trauma with the help of representation accompanied by ritual. The recollection and recognition of a traumatic experience contributes to its transformation from the eternal present into a dramatic memory of the past, which, with proper political support, can acquire considerable consolidating potential. Inserting a traumatic experience into a system of images meaningful to a collective identity by spreading a discourse aimed at informing society about

the presence of a trauma, it is customary to call it cultural trauma. It doesn't arise as a result of the direct experience of traumatic events, but also through the inclusion in social practices of the transfer of cultural heritage.

Key words: *trauma, traumatic experience, collective trauma, cultural trauma, group identity, collective memory.*

ФУНКЦІЇ ДЕРЖАВОТВОРЧОЇ ІДЕОЛОГІЇ В СОЦІАЛЬНО-ТУРБУЛЕНТНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

КУБАЛЬСЬКИЙ О. Н. кандидат філософських наук, доцент,
провідний науковий співробітник,

ДУ «Інститут досліджень науково-технічного потенціалу та історії науки

ім. Г. М. Доброва НАН України»

E-mail: kubalsky@nas.gov.ua

ORCID: [0000-0002-7956-3150](https://orcid.org/0000-0002-7956-3150)

Анотація. Соціально-турбулентні тенденції у глобальному вимірі ведуть до втрати аксіологічних основ та орієнтирів розвитку як людства в цілому, так і окремих суспільних, державних утворень. Проблематика дезорієнтації сучасного державотворення є актуальною навіть для розвинених демократій, не кажучи вже про такі слабкі державні конструкти, як Україна. З'являється попит на ідеологічні підґрунтя державотворчої та державно-управлінської діяльності. Метою статті є актуалізація проблематики функціональності ідеології як структурного феномену розбудови держави в нових соціально-турбулентних умовах і обставинах. Державницька ідеологія виконує низку важливих у функцій у життєдіяльності країни та суспільства, а саме: інтегративну, аксіологічну, системоутворюючу, духовну, відтворення національної ідентичності тощо. Ідеології виконують роль консолідуючого чинника у суспільних відносинах, створюють ціннісний та духовний світ у державі на рівні суспільної свідомості. Негативна роль ідеологій проявляється у політичній заангажованості, прагненні її носіїв запропонувати (нав'язати) суспільству одноплосщину картину світу, яка може вступати у протиріччя з науковою картиною світу. Незважаючи на негативні прояви окремих політичних ідеологій, важливою є державницька ідеологія як підґрунтя розвитку країни і стратегії її прогресу: вона дозволяє подолати ціннісний вакуум у суспільстві, консолідувати націю для розбудови незалежної держави, сприяє розвитку національної самосвідомості.

Ключові слова: соціально-турбулентний простір, державотворення, ідеологія, суспільство, наука.

Актуальність теми (Introduction). Роль ідеології у суспільному розвитку постійно переосмислюється науковцями в залежності від стратегічних пріоритетів трансформаційних процесів у конкретній державі. З цих позицій ми проаналізуємо функції державницької ідеології щодо мети, завдань та напрямів розвитку сучасного суспільства, яке все більшою мірою набуває характеристик соціальної системи, яка перебуває у зоні постійної турбулентності. Чи здатна якась одна політична ідеологія, чи декілька ідеологій по черзі надавати необхідну стратегію проходження через перманентні суспільні виклики? На наше переконання нової актуалізації

у соціально-турбулентному суспільстві набуває державницька ідеологія.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Серед останніх досліджень українських вчених привертають увагу дослідження ідеології та принципів організації управління державою, здійснені такими філософами як М. Бойченко, В. Єрмоленко, М. Козловець, В. Колотило. Важливі ідеї для осягнення теми державницької ідеології надають праці юристів М. Головатого, О. Марущака, політологів Є. Головахи та В. Пухляка, О. Куця, І. Миклащука.

Мета дослідження (Purpose).

Метою статті є актуалізація проблематики функціональності ідеології як структурного феномену розбудови держави в нових соціально-турбулентних умовах і обставинах.

Методи дослідження (Methods).

Базові ідеї для розуміння феномену ідеології надають класичні філософські концепції німецького філософа і соціолога Карла Мангайма та британського філософа Зігмунта Баумана. Ці автори дають методологію аналізу функцій ідеології виходячи з її ціннісного та смислового призначення у суспільстві.

Результати (Results). Прихильники створення національно-державної ідеології розуміють її як важливий інструмент консолідації соціуму. Вони впевнені, що вкрай розрекламована і агресивно впроваджувана ідея «деідеологізації» і «деполітизації» після розпаду Радянського Союзу призвела до руйнівних наслідків – «ідеологічного вакууму» й дестабілізації соціального розвитку, значного послаблення основ нової державності. Трансформаційні тенденції, які розпочалися в державі, вимагають чітких, концептуально обґрунтованих орієнтирів внутрішньої і зовнішньої політики, які відповідали б аксіологічним орієнтаціям народу України, вимогам утвердження загальнонаціональних інтересів.

Цінності державницької ідеології мали заповнити аксіологічний вакуум у суспільній свідомості, структурувати духовний простір держави, наповнити його демократичними нормами й принципами. У цьому сенсі державницька ідеологія виконує надважливу ціннісну (аксіологічну) функцію.

Виклад основного матеріалу. (Discussion and Results). Як справедливо твердить український політик і теоретик права М. Головатий, «безідейних, безідеологічних суспільств нині не існує в природі, оскільки будь-якою діяльністю людей, народів рухають саме ідеї, система цінностей, у яких суспільство

вирастає й на яких базується. Конституція України, до речі, яка заперечує панування будь-якої однієї, окремо взятої ідеології, – то також певна ідеологія, яка в такому контексті веде до анемії – втрати цінностей узагалі» [3, с. 14]. Отже, державницька ідеологія виконує важливу функцію – консолідації суспільства й політичних еліт.

Після розпаду СРСР нові держави, в тому числі й Україна, мали пропонувати громадянам нові світоглядні цінності для розбудови нової країни, визначення стратегічних напрямів її розвитку (стратегічно-прогностична функція державницької ідеології). Звісно, мова не йшла про окрему політичну ідеологію, дискусії йшли в напрямку напрацювання державницької програми розвитку, яку у широкому розумінні можна назвати державницькою ідеологією.

Українські соціологи Є. Головаха і В. Пухляк в контексті необхідності впровадження цінностей державницької ідеології зазначають: «Слід зрозуміти, що нормальна держава не може існувати без ідеології та ідеологічних інститутів, метою яких є відтворення цієї ідеології в масовій та індивідуальній свідомості. Для сучасного суспільства єдиною ідеологією, здатною забезпечити стабільність держави й достатній рівень матеріального і духовного життя людини, є демократична система цінностей, яка базується на політичному плюралізмі, вільній ринковій економіці й рівності громадян перед законом» [4, с. 26-29].

Вочевидь, такий соціологічний погляд не виражає суті справи, для якої з'ясування якої необхідний філософський підхід: ідеологія існує лише у плюралістичному ідеологічному просторі, у якому усі ідеології є рівними і конкурують між собою. Згадані ж автори уявляють собі ситуацію, коли замість однієї панівної ідеології – комуністичної, нібито може панувати інша – демократична. Демократія визначає лише загальну політичну культуру, яка підтримує і

живиться множинністю ідеологій, але сама демократія не може розглядатися як ідеологія. Можливо, автори хотіли сказати про деякі переваги ліберальної ідеології за демократії – але це зовсім інша постановка питання.

Зовсім інша справа – дискусія щодо державницької ідеології: тут можливі певні спробу побудувати певну модель, яка визначає для всіх певні правила гри, сама не будучи теж ідеологією у повному сенсі слова, а виступаючи чимось на кшталт тотальної ідеології, про яку писав свого часу німецький філософ і соціолог Карл Мангайм як про певні самозрозумілі для всіх речі, які уможливають будь-які конструкції соціальних знань у даному суспільстві [12].

З точки зору О. Марущак, «коли мова іде про ідеологію в контексті держави, наука оперує такими поняттями, як державна ідеологія, правова, політична, державотворча, державницька, загальнонаціональна та ін. Із чим пов'язане таке різноманіття? Є два фактори. По-перше, існує скептицизм та недовіра, які викликані діяльністю реакційних режимів ХХ століття, і це відноситься, в першу чергу, безпосередньо до таких категорій, як ідеологія і державна ідеологія, і як результат – пошук альтернативних понять. По-друге, це наукова діяльність. В результаті досліджень еволюції держав, державознавства і правової думки, у науковому просторі з'явилися як нові ідеологічні категорії, так і ідеологія, що як цілісна категорія набула якісного наповнення та змістового значення. І дане різноманіття вносить цю саму плутанину, оскільки ідеологія (саме як категорія) завжди була об'єктом критики» [10, с. 95].

Варто до цих двох факторів додати ще й третій: не лише фіаско тоталітарних ідеологій і певне заміщення класичних ідеологій базованими на наукових знаннях політ-технологічними розробками призвело до певної нечіткості у розрізненні ідеологій, але й внутрішня еволюція самого феномену ідеології.

Так, український філософ Володимир Єрмоленко вбачає у сучасних ідеологіях таку рису як плинність, яка притаманна усім ідеологіям і призводить до їх зближення у політичній практиці [5]. Така плинність ідеологій є результатом зміни якості самого сучасного суспільства, яке британський філософ Зігмунт Бауман називає плинним, внаслідок його входження у добу плинного модерну [1]. Втім, нам видається, що станова структура сучасного суспільства, яку утворюють основні соціальні інститути, серед яких ключовим залишається держава, все ж залишаються в основі своїй незмінними, а лише входять у зону соціальної турбулентності, яку дехто з дослідників вважає тривалою, а дехто – результатом незворотних соціальних змін. У такому суспільстві державницька ідеологія починає виконувати додаткові стабілізаційні функції.

Так, український філософ Микола Козловець пише про так звану інтегративну ідеологію, яка «будучи співзвучною ментальним та національним складовим суспільної свідомості народу... розкриває сутність української державності через систему життєво важливих цінностей, покликана згуртувати українську націю, визначити ієрархію вищих національних інтересів та завдань, сформувати нову національну ідентичність. Це повинна бути ідеологія національного самоствердження, концептуального бачення розвитку її нації як цілісного організму, в якому гармонійно поєднані зусилля кожного елемента, що забезпечують задоволення індивідуальних потреб через реалізацію спільної мети. Серцевиною цієї ідеології повинна стати людина, її матеріальне благополуччя, розвиток духовного потенціалу, творчих здібностей і фізичної досконалості. Лише за таких умов ідеологічний плюралізм українського суспільства не буде перешкодою відновлення втрачених ідентичностей, а навпаки, стане основ-

ною передумовою формування інтегральної національної ідентичності» [7, с. 448-449].

Цілком можна погодитись з думкою вищезначеного дослідника про те, що сучасна українська державницька ідеологія має бути людиноцентричною й сприяти відновленню та зміцненню національної ідентичності (функція відтворення національної ідентичності).

Як цілісна система, стверджує український політолог Ігор Миклашук, «державотворча ідеологія є дворівневою структурою. Перший її елемент включає єдність ідей і принципів, що мають сприяти досягненню соціального консенсусу в проблемах, які стосуються забезпечення і розвитку держави. Другий рівень охоплює сукупність ідей, що забезпечують становлення і збереження національного організму» [11, с. 65-66]. Фундаментальними основами другого рівня, розвиває далі свою думку автор, є необхідність формування політичної нації, громадянського суспільства, а також, додамо, – плюралістичних та толерантних суспільних взаємовідносин: «Ця необхідність обумовлюється об'єктивними законами суспільного розвитку, які свідчать, що країни, котрі пішли цим шляхом, добилися найбільшого успіху. Становлення таких засад гарантує забезпечення суспільної злагоди і миру» [11, с. 66].

На переконання В. Колотило, ключовим у розумінні «державної ідеології» є поняття держави як інституціонального ядра існування суспільства. Такий специфічний соціальний інститут як держава виступає осердям унормованих відносин у суспільстві, яке ця держава організовує. Ці унормовані відносини окреслено їхніми функціями і обов'язками, які історично у певний момент волюнтаристськи прийнято, але з цього моменту, як зафіксовані в Основному законі, вони набувають характеру вінця державотворчого процесу [8, с. 136]. Цю логіку ієрархії правових норм у суспільстві, яка має вигляд піраміди

норм і яку вивершує Конституція, обґрунтував видатний німецький філософ права Ганс Кельзен у своїй теорії «чистого правознавства», згідно якої усі нормативні акти отримують свою правову значущість, запозичуючи її, щоправда ослабленою, з вищих щодо них нормативних актів, а отже врешті-решт – з Конституції [6]. Як філософський принцип зверхності Конституції на противагу зверхності волюнтаристського рішення (децизіонізм Карла Шміта) обґрунтував український філософ Михайло Бойченко [2]. При цьому, як зауважує Колотило, «державна ідеологія має визначатися не як пошукова моделююча форма суспільної ідеології, а як означена перспективна модель, що вже зафіксована в Конституції і законодавчо-правовій базі й вимагає своєї реалізації не через застосування механізмів державного тиску і насилля (що характерно для радянського і пострадянського періодів), а через соціальні та державні механізми налагодження консенсусу, примирення й злагоди» [8, с. 136]. У цьому сенсі, ми можемо вести мову про системоутворюючу функцію державницької ідеології, яка визначає ідейно-ціннісне підґрунтя розвитку країни.

Як відомо уособленням державницької ідеології, її стрижнем є національна ідея, яка послідовно має втілюватись політичною елітою держави. Аналізуючи сутність національної ідеї, відомий український дослідник О. Куць, визначив низку її функцій, які відіграють важливу роль у націотворенні, державотворенні, консолідації вітчизняного суспільства. Зокрема до таких функцій він відносить наступні: «етнонаціотворчу (визрівання з людській спільноті потреби у самоорганізації в окремий етнос); інтегруючу (згуртовує в єдину спільноту різні етноси); ідентифікаційну (сприяє самовизначенню й самоусвідомленню окремих народів та її представників); культурологічну (з народної культури формує загальнонаціональну культуру); аксіологічну (орієнтація на певні

цінності, що впливають на свідомість спільноти); державотворчу (усвідомлення необхідності створення політичних інституцій та їх функціонування)» [9, с. 100].

Таке розуміння державницького проекту для України, як втілення ідеології державотворення, заслуговує на увагу. Разом з тим, окремі положення як то абсолютизація християнської віри суперечать поліконфесійності та мультикультурності народу України.

Висновки і перспективи (Conclusion and Prospects). Державницька ідеологія виконує низку важливих у функцій у життєдіяльності країни та суспільства, а саме: інтегративну, аксіологічну, системоутворюючу, духовну, відтворення національної ідентичності тощо.

В якості висновків зазначимо, що ідеологія у житті суспільства відіграє двоїсту роль – позитивну, якщо мова йде про конкуренцію ідеологічних систем задля вироблення найкращого шляху розвитку країни, та негативну у тому випадку, коли ідеологія стає підґрунтям існування тоталітарних режимів. Ідеологія як суспільний феномен формується різними способами, які визначаються політичним режимом країни, соціально-економічними процесами, культурно-історичним розвитком нації тощо.

Ідеології можуть відігравати позитивну роль у функціонуванні соціуму. Вони виконують роль консолідуючого чинника у суспільних відносинах, створюють ціннісний та духовний світ у державі на рівні суспільної свідомості. Негативна роль ідеологій проявляється у політичній заангажованості, прагненні її носіїв запропонувати (нав'язати) суспільству одноплоскову картину світу, яка може вступати у протиріччя з науковою картиною світу.

Незважаючи на негативні прояви ідеології у окремі періоди існування людства, її значущість для розвитку держав визнається низкою фахівців.

Мова йде не про якусь конкретну політичну ідеологію, а про державницьку ідеологію, яка є підґрунтям розвитку країни, становить основу стратегії її прогресу. Державницька ідеологія дозволяє подолати ціннісний вакуум у суспільстві, консолідувати націю для розбудови незалежної держави, сприяє розвитку національної самосвідомості.

Список використаних джерел

1. Бауман З. *Плинні часи. Життя в добу непевності* /пер. з англ. Київ: Критика, 2013. 176 с.
2. Бойченко М. Конституціоналізм як філософський принцип. *Актуальні проблеми сучасного конституціоналізму (на прикладі України та Республіки Польща): колективна монографія*. Київ: Талком, 2017. С. 6-20.
3. Головатий М. Ідейні засади розбудови Української України: стан та проблеми. *Персонал*. 2007. С. 12-18.
4. Головаха Є., Пухляк В. Політична соціалізація в посткомуністичній країні. *Політична думка*. 1994. № 2. С. 26-29.
5. Єрмоленко В. *Плинні ідеології. Ідеї та політика в Європі XIX-XX століть*. Київ: ДУХ І ЛІТЕРА, 2018. 480 с.
6. Кельзен Г. *Чисте Правознавство*: 3 дод.: Пробл. справедливості / пер. з нім. О. Мокровольського. Київ: Юніверс, 2004. 496 с.
7. Козловець М. А. *Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації*: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 558 с.
8. Колотило В. В. «Державна» і «державницька» ідеології: проблеми визначення і співвідношення понять. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2005. № 49. С. 134-150.
9. Куць О. М. *Усвідомлена незалежність: як чи реалізована етнополітична свобода ? (Українські реалії)*: монографія. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 368 с.

10. Марущак О. А. Щодо сучасного розуміння та значення ідеології. *Форум права*. 2020. № 61 (2). С. 92-101.

11. Миклащук І. Державотворча ідеологія як чинник демократичного розвитку України. *Політичний менеджмент*. 2009. № 5(38). С. 63-71.

12. Mannheim K. *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge* / trans. by L. Wirth, E. Shils. London: Routledge, 1979. 352 p.

References

Bauman, Z. (2013). *Plynni chasy. Zhyttia v dobu nepevnosti* [Liquid times. Living in an Age of Uncertainty] / per. z anhl. Kyiv: Krytyka. 176. [in Ukrainian].

Boichenko, M. (2017). *Konstytutsionalizm yak filosofskyi pryntsyp* [Constitutionalism as a philosophical principle]. Aktualni problemy suchasnoho konstytutsionalizmu (na prykladi Ukrainy ta Respubliky Polshcha): kolektyvna monohrafiia. Kyiv: Talkom, 2017. S. 6-20. [in Ukrainian].

Holovatyi, M. (2007). *Ideini zasady rozbudovy Ukrainskoi Ukrainy: stan ta problemy* [Ideological principles of development of Ukrainian Ukraine: state and problems]. Personal. Ukrainian scientific journal, pp. 12-18. [in Ukrainian].

Holovakha, Ye., Pukhliak, V. (1994). *Politychna sotsializatsiia v postkomunistychnii kraini* [Political socialization in a post-communist country]. *Politychna dumka*. Ukrainian scientific journal, no 2, pp. 26-29. [in Ukrainian].

Yermolenko, V. (2018). *Plynni ideolohii. Idei ta polityka v Yevropi KhKh-KhKh stolit* [Fluid ideologies. Ideas and politics in Europe in the 19th and 20th centuries]. Kyiv: DUKh I LITERA. 480. [in Ukrainian].

Kelzen, H. (2004). *Chyste Pravoznavstvo* [Pure Jurisprudence]: 3 dod.:

Probl. spravedlyvosti / per. z nim. O. Mokrovolskoho. Kyiv: Yunivers. 496. [in Ukrainian].

Kozlovets, M. A. (2009). *Fenomen natsionalnoi identychnosti: vyklyky hlobalizatsii: Monohrafiia* [The phenomenon of national identity: the challenges of globalization]: Monograph. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 558. [in Ukrainian].

Kolotylo, V. V. (2005). «Derzhavna» i «derzhavnytska» ideolohii: problemy vyznachennia i spivvidnoshennia poniat [«State» and «state» ideology: problems of definition and correlation of concepts]. *Multyversum. Filosofskyi almanakh. Ukrainian scientific journal*, no 49. [in Ukrainian].

Kuts, O. M. (2013). *Usvidomlena nezalezhnist: yak/chy realizovana etnopolitychna svoboda? (Ukrainski realii): monohrafiia* [Conscious independence: how/or realized ethno-political freedom? (Ukrainian realities)]. Monograph. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina, 368. [in Ukrainian].

Marushchak, O. A. (2020). *Shchodo suchasnoho rozuminnia ta znachennia ideolohii* [On the modern understanding and significance of ideology]. *Forum prava. Ukrainian scientific journal*, no 61 (2), pp. 92-101. [in Ukrainian].

Myklashchuk, I. (2009). *Derzhavotvorcha ideolohiia yak chynnyk demokratychnoho rozvytku Ukrainy* [State-building ideology as a factor in the democratic development of Ukraine]. *Politychnyi menedzhment. Ukrainian scientific journal*, no 5(38), pp. 63-71. [in Ukrainian].

Mannheim, K. (1979). *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge* / trans. by L. Wirth, E. Shils. London: Routledge. 352.

FUNCTIONS OF STATE-BUILDING IDEOLOGY IN A SOCIALLY TURBULENT SOCIETY

Kubalskyi O. N.

Abstract. *Socio-turbulent trends in the global dimension lead to the loss of axiological foundations and guidelines for the development of humanity as a whole and individual social and state entities. The issue of disorientation of modern state-building is relevant even for developed democracies, not to mention such weak state constructs as Ukraine. There is a demand for ideological foundations of state-building and public administration. The purpose of article is to actualize the issue of the functionality of ideology as a structural phenomenon of state building in new socio-turbulent conditions and circumstances. The state ideology performs a number of important functions in the life of the country and society, namely: integrative, axiological, system-forming, spiritual, reproduction of national identity and more. Ideologies play the role of a consolidating factor in social relations, create a value and spiritual world in the state at the level of public consciousness. The negative role of ideologies is manifested in political involvement, the desire of its bearers to offer (impose) to society a one-dimensional picture of the world, which may conflict with the scientific picture of the world. Despite the negative manifestations of some political ideologies, state ideology is important as the basis of the country's development and the strategy of its progress: it allows to overcome the value vacuum in society, to consolidate the nation to build an independent state, promotes the development of national identity.*

Key words: socially turbulent space, state

РОЛЬ НООСФЕРНОЇ СВІДОМОСТІ У ФОРМУВАННІ СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ

КУЗЬМІНСЬКИЙ А. І., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент
НАПН України, професор кафедри педагогіки, психології,
соціальної роботи та менеджменту

**Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка**

E-mail: anatoliy230743@ukr.net

Анотація. У статті розглядаються питання формування світогляду студентів університетів та місце і роль у цьому ноосферної свідомості. Підкреслюється необхідність урахування попереднього рівня світоглядних уявлень студентів, цивілізаційних змін, що відбуваються у плінному часі, та характерних особливостей і умов, у яких перебуває конкретна людина чи спільнота. Дається визначення поняття ноосфери і обґрунтовується потреба ноосферного, космологічного дискурсу у становленні й розвитку людської особистості. Акцитується увага на системності і систематичності формування в здобувачів вищої освіти ноосферної свідомості, ноосферного світосприйняття, гуманітарно-екзистенційного світобачення й світорозуміння на засадах екологозбережувального, особистісно-розвивального, дитиноцентричного, людиноцентричного підходів в едукативній системі ставлення особистості до навколишнього середовища. Обґрунтовано значущість ноосферного виховання особистості в системі освіти як стратегічного чинника виживання людства на сучасному переломному етапі. У цьому контексті розкриваються завдання, які постають перед науково-педагогічним персоналом університетів щодо формування в студентів прагнення до гармонійного спілкування з природою, переконань у тому, що людина є невід'ємним органічним складником природного середовища і вести себе у цьому середовищі необхідно природовідповідно.

Ключові слова: світогляд, ноосферна свідомість, людина, екологія, довкілля, космос, гармонійна єдність людини, природи, всесвіту.

Актуальність (Introduction).

Проблема формування світогляду студентів університетів і місця й ролі в цьому ноосферної свідомості досліджуються багатьма представниками людинознавчих наук. З часом взаємовідносини людини і природи ускладнюються і погіршуються. Внаслідок цього страждає поки-що природа, але одночасно виникають істотні загрози й для людини, аж до реальної загрози самознищення людства. Зарадити цьому в числі інших заходів покликана й освітня система. Значні можливості для цього мають університети, особливо університети наук про життя. Реалізація цього потенціалу подана в статті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications).

У науковому дискурсі багатьма вченими репрезентувались окремі аспекти досліджуваної проблеми. Зокрема, обґрунтовували теорію сфери «розуму Землі» М. Вавілов, В. Вернадський, А. Ейнштейн, Н. Маслова, О. Чижевський та ін.; шляхи гуманізації та гуманітаризації освіти в площині ноосферного світогляду особистості досліджували С. Гончаренко, І. Кириленко, Ю. Мальований та ін.; осмисленню концептуальних питань ноосферної освіти сучасної людини на засадах науково-методологічних, геокліматичних, соціо-

культурних, духовно-філософських передумов приділили увагу О. Вознюк, М. Курик та ін.; О. Субіна інтерпретувала ноосферну освіту як важливий складник фахової педагогічної підготовки здобувачів освіти; М. Амосов, О. Богомолець, К. Вентцель, М. Гончаренко, В. Кулініченко, М. Мосеєв, Д. Лихачова, Т. Тюріна та ін. трактували концепцію ноосфери через призму духовності, моральності та культури людини, свідомого її ставлення до власного здоров'я.

Проте, численні результати наукових пошуків учених щодо деталізації сутності, змісту, особливостей практичної реалізації концептуальної ідеї ноосферної освіти в освітньому середовищі вищої школи вимагають нового прочитання і пошуку дієвих шляхів щодо ефективного її застосування в напрямі розвитку ноосферної свідомості особистості студентів з огляду на воєнні та повоєнні реалії України.

Мета (Purpose). Деталізувати сутнісно-змістову характеристику досліджуваного якості здобувачів вищої освіти та привернути увагу науково-педагогічних працівників університетів до необхідності формування ноосферної свідомості студентів, прищеплення їм почуття соціальної відповідальності за благополуччя у сфері співіснування людини, природи і суспільства.

Методи (Methods). Досягненню окресленої мети сприяло застосування комплексу методів дослідження: узагальнення, аналіз, порівняльно-зіставний, абстрагування, конкретизації, систематизації, спостереження.

Результати (Results). Важливою функцією вищої школи є формування світогляду студентів – майбутніх фахівців із різних галузей людської життєдіяльності.

Світогляд особистості – це система поглядів на світ загалом, на ставлення людини до суспільства, природи, до самої себе. Це основна форма спря-

мованості особистості. Світогляд особистості як цілісне уявлення про природу, суспільство, людину знаходить вираження в системі цінностей та ідеалів особистості, соціальної групи, суспільства. В основі світогляду особистості лежить світорозуміння – сукупність певних знань про світ. Світогляд – це форма суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність, як світ свого буття й діяльності, визначає й приймає своє місце й призначення в ньому [3, с. 299].

Головне завдання сьогодення в глобальному світі полягає у формуванні принципово нового світогляду, суть якого в тому, що не лише люди, а й усі види флори і фауни на планеті є рівноцінними й мають право на існування – і як результат тривалої еволюції, і як елемент життєдіяльності дуже вразливої нині системи [4, с. 87].

Робота з формування світогляду студентів базується на тих світоглядних знаннях і уявленнях, які вони здобули на попередніх едукативних щаблях. До університету приходить молодь з дуже розмаїтим світоглядом. Адже уявлення про людину, про природу, про життя формується із самого раннього віку – спочатку лише в родинному колі, з досягненням дворічного віку, як правило, в закладі дошкільної освіти, потім у секундарній освітній ланці. І чинники, які впливають на формування світобачення дітей, підлітків, юнацтва дуже й дуже різноманітні. Адже первинне батьківське виховання відбувається в різних сім'ях, які бувають повними й нуклеарними, нормальними й соціально неблагополучними, атеїстичними і релігійними і ще з великою низкою особливостей і відмінностей.

Заклади дошкільної освіти, загальної середньої освіти теж відзначаються різноманітністю. Вони є державні, муніципальні, приватні, спеціалізовані та інші. Має значення і регіон, в

якому відбувається первинна соціалізація дитини. І все це є об'єктивною причиною різного рівня сформованості світобачення і світосприйняття молоді, яка вирішила здобути вищу освіту в університеті.

За період незалежності в українському науковому середовищі відбулися певні позитивні зміни у формуванні світоглядних уявлень у молоді, зокрема й університетської. Поступово йде відмова від догматичних, тоталітарних і авторитарних, заідеологізованих і заполітизованих поглядів на суспільне буття. Споживацько-хижацьке, мічурінсько-лисенківське ставлення до природи поступово витісняється еколого-збережувальним ставленням до навколишнього середовища, формуванням ноосферного світосприйняття. Секуляризація відійшла в минуле і молодь, як правило, виховується в умовах свободи совісті і віротерпимості.

На зміну сцієнтистсько-прогресистської освітньої парадигми прийшли особистісно-розвивальні, дитиноцентричні, людиноцентричні підходи в освітній системі. На порядку денному все більше й активніше постає гуманітарно-екзистенційне світобачення й світорозуміння, за якого людина сприймається як найвища цінність, а ставлення до навколишнього середовища формується з дотриманням імперативів ноосферної свідомості.

Важливу роль у формуванні світогляду молоді людини відіграють і конкретні життєві умови плінного часу, в яких перебуває людина. В останні десятиліття відбулися тектонічні зміни в умовах життя українця. Авторитарна, антилюдяна суспільна система замінена відкритою, демократичною, яка характеризується свободою, самовибором і самоорганізованістю людини. На зміну зарегульованій, жорстко централізованій економічній системі прийшла ринкова економіка. Пролетарський інтернаціоналізм більше не сприймається як догма, національна

свідомість, патріотизм не суперечать поглядам конструктивної мультикультурності. Проте, нерозуміння свого місця й ролі у світі, відсутність ноосферної свідомості у значній частини людської спільноти, насильство над природою, екологічне невігластво людини призводять до величезних руйнувань і втрат у біосфері й людській популяції. Крайнім вираженням цинізму і хижацтва у ставленні до людини і природи є дії російського війська в ході неспровокованої, терористичної, загарбницької, геноцидної війни проти України. Багатотисячні людські жертви, сотні тисяч гектарів замінованих угідь, зруйнованих, знищених, непридатних для проживання міст і сіл, величезні матеріальні збитки, втрати у сфері культури, мистецтва, духовності – ціна, яку платить Україна внаслідок дій людиноне-нависних, антиноосферних нелюдів. І кінцевою метою національно-визвольної війни є перемога України над споконвічним лютим ворогом, агресивною, українофобною Росією, яка поставила собі за мету знищення України як держави, винищення її народу, загарбання території.

Усі вищезначені особливості плінного часу, особливості віку й умов життя контингенту студентів необхідно враховувати у формуванні світогляду університетської молоді в умовах істотних загроз національній і глобальній безпеці, загрози самознищення людства.

Ураховуючи сучасний рівень розвитку цивілізації, особливості університетської освіти, формування світогляду молоді людини – студента, має відбуватися на науковій основі, а одним із принципово важливих і конструктивних завдань сучасної вищої школи є формування нового, глобального типу свідомості – ноосферної.

Ноосфера [грец. *noos* – розум, мудрість і сфера] – це новий еволюційний стан біосфери, при якому розумна

діяльність людини є вирішальним фактором її розвитку. С. Гончаренко подає поняття ноосфери, як оболонки земної кулі, де відбувається взаємодія природи і людського суспільства [3, с. 234]. Уперше концепцію ноосфери обґрунтував видатний український учений-природознавець Володимир Іванович Вернадський (1863–1945). Він сформулював найбільш істотні характеристики процесів, які відбуваються в ноосферній цивілізації. Учений робив застереження щодо зростаючої небезпеки глобальної екологічної катастрофи і наголошував на необхідності формування у людської спільноти ноосферної свідомості та ноосферного інтелекту. Він писав «У геологічній історії біосфери перед людиною відкривається величезне майбутнє, якщо вона зрозуміє це і не буде вживати свій розум і свою працю на самознищення» [2, с. 239]. А термін «ноосфера» вперше був уведений у науковий обіг Е. Леруа у 1924 р. в Парижі на науковому семінарі з питань розвитку біосфери.

Останнім часом все гостріше постає питання про виживання людства, збереження життя на планеті Земля. Антропогенна діяльність, беззастережний технократичний підхід у всіх сферах господарювання руйнує біосферу, веде до моральної деградації, знецінення людського життя, врешті-решт до реальної загрози – самознищення людства. Хижацьке ставлення до навколишнього світу, варварське втручання в біосферу, руйнування природного довкілля, невситима жадоба збагачення приводять до тяжких і сумних наслідків. Війни, тероризм, техногенні катастрофи, поширення смертельно небезпечних хвороб – грізні провісники недалекої загибелі цивілізації. Така сумна перспектива здавна хвилювала кращі людські уми. Італійський мислитель Макіавеллі (1469 –1527) стверджував, що коли проблема лише виникає, розпізнати її складно, але легко розв'язати. Коли ж проблема очевидна

для всіх, з нею надзвичайно важко впоратися. Мудрість суспільства полягає в тому, щоб завчасно передбачити виникнення загрозливих проблем і усунути чинники, які їх породжують.

У теорії ноосфери одним із чільних завдань є формування ноосферної свідомості. Значні можливості для розв'язання цього складного завдання містить у собі сфера виховання людини. І з усією очевидністю постає необхідність ноосферного, космологічного дискурсу у становленні й розвитку людської особистості. Потрібна переорієнтація вектора суспільної свідомості. У планетарному масштабі необхідно формувати у молодого покоління такий світогляд, таке світорозуміння, культивувати такий світолад, за якими основними цінностями на Землі було б прагнення гармонійного спілкування й розвитку природи й людини. Досягнення цієї мети можливе за умови включення в цю царину зорієнтовану на ноосферне виховання людини систему освіти, яка на сучасному переломному етапі розвитку людства виходить на перший план серед багатьох важливих соціально-економічних проблем. Освіта стає стратегічним чинником виживання людства, його подальшого стійкого й безпечного розвитку.

Для студентів університетів наук про життя сама специфіка освітнього процесу є благодатною для формування особливої ноосферної свідомості, яка ґрунтується на тому, що на земній кулі існує єдність і абсолютна цінність усього живого. Викладачі дисциплін спеціального й гуманітарного циклів мають змогу й обов'язок інформувати студентів про необхідність забезпечення здорового екологічного довкілля, створення належних умов для морального, психологічного, духовного й матеріального благополуччя людини як невід'ємного органічного суб'єкта природного середовища. Кожен випускник університету повинен бути твердо переконаним, що на планеті Земля всі люди

рівні перед Абсолютом добра і мають однакове право на гідне життя. Людина як особливий феномен є органічною частиною єдиного цілого і її екзистенція, виробнича діяльність мають розглядатися в органічній єдності з природою, зі всесвітом, а не в конфлікті з ними.

Головною метою ноосферної освіти є формування в людини цілісної ноосферної свідомості, яка складається із тріади: цілісності біоадекватного мислення, етичного біоадекватного методу поведінки та екологічного світогляду [6, с. 52].

Формуючи ноосферне світобачення у студентів, варто використовувати й надбання світової науки щодо виховання людини в якості члена космосу, як громадянина всесвіту, як активного учасника життя космосу. Автор космічної педагогіки К. М. Вентцель стверджував: «Кожна особистість може дорости до свідомості, яка ніколи її не покидає, що вона не тільки син своїх найближчих батьків, батька і матері, а й Син Великого створюючого Космосу і Великого створюючого Людства. І розвиток у собі синівського почуття відносно Космосу й Людства є тільки питання часу» [1, с. 162]. Завдання університетського освітнього процесу – розкрити перед студентом глобальну взаємозалежність, єдність і цілісність системи Людина – Людство – Природа – Космос, розкрити логіку розвитку цього взаємозв'язку, суть універсальних (космічних) законів, виховання у молоді людини на базі цілісної картини всесвіту відповідальності за наслідки перетворень на землі і в космосі.

Ідеї космічного світобачення орієнтують університетський освітній процес на духовно-наукове освоєння навколишнього світу, на виховання моральних якостей людини, які відповідають імперативу виживання і стійкого розвитку людської цивілізації, природи, космосу, на підготовку майбутніх фахівців до розв'язання глобальних проблем.

Формуючи ноосферну свідомість у студентів університету, слід урахувати особливості студентського віку. Саме в студентському віці відбувається перегляд ціннісно-духовних категорій, аксіологічна переорієнтація. Посилюється усвідомленість, об'єктивна позитивізація мотивів поведінки. Формуються і змінюються позитивні особистісні риси – почуття соціальної відповідальності й обов'язковості, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уміння регулювати свої почуття, бажання, схильності [5, с. 114].

Урахування вищезначених особливостей студентського віку, а також умов, у яких формувався світогляд студента в доуніверситетському періоді, є обов'язковою вимогою при формуванні ноосферної свідомості у студентської молоді.

За роки навчання в університеті кожен студент має усвідомити своє місце і призначення на землі, освоїти закони всесвіту, яких він повинен дотримуватися, розуміти свою місію у спілкуванні з природою і суспільством. Це велика і складна робота, яка постає перед науково-педагогічним колективом університету, враховуючи, що протягом тривалого попереднього часу людина розглядалася не в органічній єдності з природою, всесвітом, а як вивіщення над ними, тобто в дисгармонії з ними.

Робота науково-педагогічного корпусу університету має бути побудована таким чином, щоб кожний випускник був переконаний у тому, що людина є невід'ємний органічний складник природного середовища і вести себе в цьому середовищі необхідно природовідповідно, а в людському суспільстві – толерантно, демократично. Усі люди планети мають однакове рівне право на гідне життя. Вони повинні діяти об'єднано, спільно долаючи життєві труднощі й перешкоди незалежно від географічної, національної, расової, релігійної, соціальної належності. Для

успішної позитивної професійної діяльності ще на студентській лаві має бути сформована особлива ноосферна свідомість, основана на єдності і безумовній цінності живого світу, необхідності культивування екзистенційно-гуманістичного морально-психологічного клімату в суспільстві, який забезпечував би мирне співіснування людської спільноти. Людність планети має утворювати на всіх рівнях життєдіяльності тісні, взаємкорисні економічні, матеріальні, політичні, інформаційні зв'язки, обмінюватися культурними й духовними цінностями. Кожний фахівець з університетським дипломом має докладати зусилля до забезпечення здорового екологічного довкілля, до створення якомога кращих умов для матеріального й духовного добробуту людей.

Головним фактором у формуванні ноосферної свідомості студентів є системність і систематичність у проведенні цієї роботи. Тема ноосфери має розглядатися в процесі вивчення дисциплін спеціального й гуманітарного циклів, під час проведення лекційних, семінарських і практичних занять, у ході екскурсій на виробництво і в природу, на кураторських годинах, у неформальному спілкуванні викладачів зі студентами.

Висновки і перспективи (Discussion). Важливим елементом у світоглядному вихованні студентів університету є формування нового, глобального типу ноосферної свідомості. Ця ідея має пронизувати всі форми освітнього процесу і втілюватися на системній і систематичній основі, Головна мета ноосферної освіти – формування в молодій людини цілісної ноосферної свідомості, яка базується на тому, що людина є органічною частиною природи, всесвіту, космосу і її екзистенція, життєдіяльність мають розглядатися в цілісній єдності з природою, а не в конфлікті з нею. Завдання науково-педагогічного персоналу закладу вищої освіти

– прищепити студентам переконання в тому, що вести себе у природному середовищі необхідно природовідповідно.

Список використаних джерел

1. Вентцель К. Н. Заметки о космическом воспитании. Вентцель К. Н. Свободное воспитание. Сборник избранных трудов, М. 1993. С. 162.
2. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление. М.: Наука, 1991. С. 239.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник, Видавництво «Либідь», Київ, 1997. С. 234.
4. Кириленко І. Г. Глобалізація ноосфери: проблеми, виклики, перспективи. ISSN 1027-3239. Visn. Nac. Acad. Nauk.Ukr. 2018, (6). С. 87.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. К.: Знання, 2005, 486 с. (Вища освіта ХХІ століття).
6. Курик М. Ноосферна освіта у формуванні нової людини. Журнал «Директор школи. Україна» № 8-10 (2005). Видавництво «Плеяди». С. 52.

References

1. Wentzel K. N. (1993) Notes on Space Education. *Free Upbringing. Collection of Selected Works*, M., p. 162.
2. Vernadskiy V. I. (1991) Scientific thought as a planetary phenomenon. *Nauka*, M., p. 239
3. Goncharenko S. (1997) Ukrainian Pedagogical Dictionary. *Lybid Publishing House*, Kyiv, p. 234.
4. Kirilenko I. (2018) Globalization of the noosphere: problems, challenges, prospects. *Visn. Nac. Acad. Nauk.Ukr.* p. 87.
5. Kuzminsky A. I. (2005) Pedagogy of higher education: Study guide. K., *Znannya, Higher Education of the XXI century*, 486 p.

6. Kurik M. (2005)
Noospheric education in the formation

of a new person. *Journal "School Director. Ukraine"* № 8-10. Pleiades Publishing House. p. 52.

THE ROLE OF NOOSPHERIC CONSCIOUSNESS IN THE FORMATION OF THE WORLDVIEW OF UNIVERSITY STUDENTS

Kuzminskyi A. I.

Abstract. *The article deals with the formation of the worldview of university students and the place and role of noospheric consciousness in this process. The author emphasizes the need to take into account the previous level of students' worldview, civilizational changes that occur in time, and the characteristic features and conditions in which a particular person or community lives. The concept of noosphere is defined and the need for a noospheric, cosmological discourse in the formation and development of the human personality is substantiated. The author emphasizes the framework and systematic formation of noospheric consciousness, noospheric worldview, humanitarian and existential worldview and worldview in higher education students on the basis of ecological, personal development, child-centered, human-centered approaches in the education system of the individual's attitude to the environment. The significance of noospheric education of the individual in the education system as a strategic factor in the survival of mankind at the present turning point is substantiated. In this context, the author reveals the tasks faced by the scientific and pedagogical staff of universities to form in students the desire for harmonious communication with nature, the belief that man is an integral organic component of the natural environment and that it is necessary to behave in this environment in a natural way.*

Keywords: *worldview, noospheric consciousness, human, ecology, environment, space, harmonious unity of man, nature and the universe.*

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗДОБУВАЧІВ
ОСВІТИ В КОМАНДНИХ ВИДАХ СПОРТУ**

БІДА О. А., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти

Закарпатський угорський інституту ім. Ференца Ракоці II

E-mail: tetyanna@ukr.net

ORCID ID 0000-0002-0448-0852

ШЕВЧЕНКО О. В., кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений працівник фізичної культури і спорту України, майстер спорту з художньої гімнастики, завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання

**Центрально-український державний
педагогічний університет ім. В. Винниченка**

E-mail: gymnast.olga@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-9493-348X

СИРОЄЖКО О. В., кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: divocvit2010@ gmail.com

ORCID ID 0000-0001-9101-6590

ВІЗАВЕР В. А., викладач української мови,

Навчально-консультаційний центр ім. Єгана Еде в місті Берегово

E-mail: vizaver.viktoria@gmail.com

ORCID 0000-0003-0094-2770

ШОВШ К. С., кандидат пед. наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, директор

Фахового коледжу ЗУІ

Закарпатський угорський інституту ім. Ференца Ракоці II

E-mail: katalin@kmf.org.ua

ORCID 0000-0003-2616-185X

Анотація. У статті подано теорію і методику організації групової взаємодії здобувачів освіти в командних видах спорту. Щоб підвищити рівень фізичного розвитку людини, фізичної підготовленості й стан здоров'я здобувачів освіти, який має чітку тенденцію до постійного погіршення, необхідно прищеплювати любов до спорту, здійснювати якісну підготовку фахівців та організацію спортивних заходів ще у школі. І фізкультурно-спортивні заходи дозволяють вирішувати ці питання. У процесі спортивних заходів при організації групової взаємодії здобувачів освіти в командних видах спорту здійснюється і розумове виховання учасників. Тут мають місце два види зв'язку: безпосередній і опосередкований, які розкрито у статті. В іграх і спортивних змаганнях укладені багаті можливості для формування норм колективної поведінки. З'ясовано основні питання підготовки та організації спортивних заходів у школі взагалі, і організації групової взаємодії здобувачів освіти в командних видах спорту, зокрема. Функції викладачів фізичної культури і спорту, організаторів змагань, і групової взаємодії здобувачів освіти в командних видах спорту, спортивних суддів і спортивних лікарів, пов'язані з організацією і проведенням спортивних змагань, різняться в залежності від характеру діяльності цих людей. Спортивні змагання, де необхідним є організація групової взаємодії здобувачів освіти в командних видах спорту є стимулом для систематичних тренувань і сприяють зростанню

спортивних результатів, якщо вони проводяться регулярно. Під час організації групової взаємодії здобувачів освіти в командних видах спорту удосконалюються поставлені на заняттях фізичною культурою і спортом завдання, щодо вдосконалення фізичної та теоретичної підготовки особистості. Задоволення від спортивних, яскравих, емоційних видовищ виникає внаслідок співучасті в них глядача. Спортивне змагання повинно бути правильно і чітко організовано. Від його грамотної побудови залежить успішність спортивного заходу.

Ключові слова: *групова взаємодія, здобувачі освіти, командні види спорту, організація, спортивні змагання, фізкультурно-спортивні заходи.*

Актуальність (Introduction).

Економічні реформи, що проводяться в нашій країні, глибоко торкнулися актуальної проблеми здорового способу життя, формування культури здоров'я, фізичного виховання здобувачів освіти. Результати досліджень довели, що рівень фізичного розвитку, фізичної підготовленості й стан здоров'я здобувачів освіти мають чітку тенденцію до постійного погіршення. У зв'язку з цим здобувачів освіти повинні оволодівати не тільки загальними знаннями, але і здобувати практичні навички і вміння з розвитку фізичних і морально вольових якостей, потрібних для зміцнення здоров'я, забезпечення культури здоров'я, здорового способу життя, активної суспільної праці на принципах ефективних засобів, методів і форм освітньої діяльності. Розглядаючи фізичну й інтелектуальну працю як соціальну категорію, необхідно враховувати, що м'язова трудова діяльність людини зовні завжди виявляється в такому фізіологічному процесі, як м'язовий рух. Багато вчених стверджували, що вся нескінченна різноманітність зовнішніх проявів мозкової діяльності зводиться до одного лише явищу – м'язовому руху. Яку б проблему не вирішував учень: теоретичну, практичну або м'язове виробниче завдання – у всіх подібних випадках в різному масштабі виявлятиметься компонент рухової, письмової або мовної м'язової діяльності [3]. Тому необхідним у сьогоденні стає якісна підготовка та організація спортивних заходів у школі, зокрема організація групової взаємодії

здобувачів освіти в командних видах спорту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Окресленою проблемою займаються вчені: Ю. Бойчук, Г. Гмиря, В. Горбунова, Л. Духовний, В. Жамардй, І. Кравченко, О. Мірошніченко, П. Пашинський, І. Позднякова, Ю. Таймасов, А. Турчинов та ін.

Мета (Purpose). Метою статті є розгляд організації групової взаємодії здобувачів освіти в командних видах спорту.

Методи (Methods). У ході дослідження використовувалися теоретичні методи: аналіз літератури; моделювання та проєктування результатів і процесів досягнення на різних етапах пошукової роботи; аналіз документів освітніх закладів; узагальнення і синтез, що дало змогу визначити мету дослідження, сформулювати його завдання.

Результати (Results). Згадуючи про команду, ми зазвичай маємо на увазі людей, чия співпраця є високопрофесійною і ефективною. Причетність конкретної людини до командної діяльності у суспільній думці пов'язується з її неабиякими фаховими, а подекуди, й особистісними якостями. Викликає гордість і власна приналежність до команди. Позитивна семантика відбита у висловах, що поступово набувають сталості – «моя команда», «командний гравець», «командна задача». Звісно, деякі особи, що заявляли про командність своєї праці, були дискредитовані, однак іронія, з якою згадують про «команду

професіоналів», або вживають вислів «я і моя молода команда» – не лише не применшує, а навпаки, підкреслює важливість діяльності справжніх команд.

У такому ключі особливої актуальності набуває командотворення – як система заходів із формування та розвитку груп до рівня команд. Насамперед, йдеться про високу продуктивність праці та конструктивність взаємин.

Загалом виокремлюються два тенденційно відмінних підходи до командотворення – «діяльніснотворчий», зорієнтований на оптимізацію процесу командної праці, та «взаєминнотворчий», фокусований на налагодженні та розбудові конструктивних взаємин між членами команди. Звісно, командотворення неможливе поза контекстом тієї діяльності, яка об'єднує групу, і для зростання продуктивності якої, власне, і створюється команда, однак не може зводитись лише до перетворень у ній. Ефект командної праці, як значно вища ефективність спільних зусиль, у порівнянні з сумою індивідуальних – є феноменом, виникненню та зростанню якого сприяє ціла низка умов, насамперед пов'язаних із специфікою взаємин у командах [2].

Професійна організація групової взаємодії здобувачів освіти в командних видах спорту – яскраве, емоційне видовище. Задоволення від спортивних видовищ виникає внаслідок співучасті в них глядача, якого приваблює високий рівень розвитку рухових якостей, сміливі і рішучі дії учасників, їх високі досягнення.

У груповій взаємодії здобувачів освіти в командних видах спорту представлені практично всі види людської діяльності: пізнавальна, ціннісно-орієнтована, спілкування і т.д. Тому в процесі групової взаємодії здобувачів освіти в командних видах спорту можна активно формувати свідомість і поведінку людей в потрібному напрямку.

У процесі таких спортивних заходів здійснюється розумове виховання

учасників. Тут мають місце два види зв'язку: безпосередній і опосередкований.

Безпосередній зв'язок полягає в тому, що в ході групової взаємодії здобувачів освіти в командних видах спорту здійснюється прямий вплив на розвиток інтелектуальних якостей тих, хто займається. В процесі виконання спортивних вправ безупинно виникають рухові пізнавальні ситуації, вирішення яких вимагає значного розумового напруження.

Вже просте рішення рухових завдань: як зробити рух швидше, точніше, що треба зробити, щоб виправити допущену помилку, і т. д. – являє собою ланцюг розумових операцій, які включають спостереження, узагальнення, прийняття рішення. Специфічність розумової діяльності в процесі заняття спортом полягає в тісній взаємодії між рухами тіла і розумовими операціями: займаються безупинно зв'язують програму рухів з її фактичним виконанням. У результаті закріплюються усвідомлені зв'язки між м'язовими відчуттями, руховим завданням і способом їх вирішення. Рухи стають способом пізнання і освоєння навколишнього світу.

Опосередкований зв'язок спорту з розумовим розвитком особистості полягає в тому, що заняття фізичними вправами створюють необхідний фундамент у вигляді міцного здоров'я, яке дозволяє людині повноцінно виконувати розумову діяльність. Заняття в командних видах спорту часто використовуються як засіб для зняття розумової напруги і стимуляції інтелектуальної діяльності [1].

На всіх рівнях організації груп групової взаємодія дуже важлива. Є специфічні особливості взаємодії на кожному рівні, але також існують спільні закономірності. Суб'єктом групової взаємодії може бути індивід або група будь-якого рівня організації. Кожний учасник взаємодії одночасно є суб'єктом взаємодії (що проявляє активність стосовно інших

учасників) і об'єктом (на якого спрямований вплив інших учасників).

П. Горностай, Л. Чорна, О. Коробанова, О. Плетка, Г. Циганенко розглядають такі види групової взаємодії:

1) міжособистісна (між окремими особами, що належать до однієї групи);

2) внутрішньогрупова (між мікрогрупами або іншими структурними частинами групи, що відбувається в середовищі цілої групи);

3) особистісно-групова (між особою та групою, до якої вона належить; наприклад, процеси, пов'язані з лідерством);

4) міжгрупова (між різними групами однакового рівня організації);

5) міжгрупова (між групами, що належать до різних рівнів організації);

6) змішана – взаємодія чи більше суб'єктів різних рівнів організації.

Групова взаємодія певною мірою визначається груповими ролями учасників. Вона тісно пов'язана із соціометричною структурою групи, особливо з її змінами. Залежно від характеру взаємодії та індивідуальних характеристик окремої людини можна розглядати різні позиції особистості в групі. За соціометричним статусом їх можна поділити на три рівні, які охоплюють сім основних статусних ролей у групі. Найвищий рівень включає три статусні ролі, що складають групову еліту. Лідер групи – це людина, що може повести членів групи за собою, організувати групу та очолити її активність; вона має більший вплив на групу, ніж інші члени, і здатна переконати їх у важливості своїх цілей. Зірка – це найбільш харизматична людина в групі; її люблять, обожнюють, їй симпатизують більше, ніж іншим, приписуючи багато позитивних рис (іноді навіть таких, які вона немає). Авторитет – це референтна людина, думка якої найбільш вагома для людей; вона є моральним, естетичним, інформаційним чи будь-яким іншим еталоном для оточуючих. Ці ролі можуть поєднуватись в од-

ній особі, проте їх слід розглядати окремо, оскільки за ними стоять різні психологічні характеристики. Середній рівень описує членів групи, які займають проміжну позицію між зіркою та аутсайдером. Від аутсайдерів такі індивіди відрізняються тим, що мають певну кількість позитивних виборів у групі, проте не мають потреби багато симпатій, залишаючись переважно на індивідуалістичних позиціях. Цей рівень включає дві статусні ролі: Пасивний середнячок – це людина, яка рідко стає каталізатором чи «точкою кристалізації» групових процесів, проте вона проявляє певну активність у групових процесах, а в періоди загострення групової динаміки найчастіше піддається впливу інших членів групи. Середнячок (член угруповання) – це людина, значуща для мікрогрупи всередині малої групи, і для якої ця мікрогрупа є референтною. Він може мати високий статус в цій мікрогрупі, проте не є таким для всієї групи. Часто в мікрогрупах немає помітної ієрархії, і ролі її членів збалансовані за статусом. Такі угруповання вирізняються високою стійкістю і згуртованістю [4].

У процесі занять відбувається моральний розвиток тих дітей, які займаються спортом. Він спрямований на формування у людини соціально цінних якостей, які визначають його ставлення до інших людей, до суспільства, до самого себе і в сукупності представляють те, що прийнято називати моральною вихованістю, фізично розвинутою особистістю. Заняття спортом, де відбувається групова взаємодія здобувачів освіти в командних видах спорту розгортаються на тлі спілкування, в колективі, під керівництвом наставника, тренера. Саме групова взаємодія є наймогутнішим чинником формування фізичного розвитку тих, хто займається спортом. З самого початку занять спортом вони починають усвідомлювати причетність до колективу і відповідно до правил і розпоряджень, вчаться керувати

своїми діями, співвідносити їх з діями інших. Так зміцнюється воля, виробляється дисциплінованість, формується звичка до спорту.

В іграх і спортивних змаганнях укладені багаті можливості для формування норм колективної поведінки. Опановуючи різними командними функціями, здобувачі освіти вчаться не тільки організовувати свою поведінку, а й активно впливати на дії своїх товаришів сприймати завдання колективу як на свої власні. Під керівництвом викладача зміцнюються такі важливі моральні якості, як відповідальність перед колективом, почуття обов'язку. Гордість за успіхи команди, школи і т. д. [5].

З'ясуємо основні питання підготовки та організації групової взаємодії здобувачів освіти в командних видах спорту.

Функції викладачів фізичної культури і спорту, організаторів змагань, спортивних суддів і спортивних лікарів, пов'язані з організацією і проведенням спортивних змагань, різняться в залежності від характеру діяльності цих людей.

Однією з найважливіших функцій викладачів фізкультури і спорту є підготовка дітей не тільки до організації групової взаємодії здобувачів освіти в командних видах спорту, а й участі в спортивних змаганнях.

Перш ніж допускати здобувачів освіти до офіційних змагань, слід не тільки навчити їх навикам спортивної техніки і тактики, дати певні знання, розвинути необхідні рухові якості, а й навчити їх змагатися.

Для цього їм необхідно брати участь в контрольних і навчальних змаганнях. Правила в них можуть бути спрощені або змінені самим викладачем. Наприклад, зменшується кількість спроб чи розміри майданчиків, довжина дистанції, визначається переможець за якістю виконання спортивних вправ і т. д.

До підготовки заходів організаційно-методичного характеру, пов'язаних з проведенням спортивних змагань, перш за все відноситься складання календарного плану змагань з певного виду спорту. У ньому вказується назва змагань, терміни і місце їх проведення та відповідальні особи за їх організацію. Календар спортивних змагань з кожного виду спорту складається для хлопчиків і дівчаток (якщо останні в них беруть участь) і для кожної вікової групи окремо [5].

Спортивні змагання є стимулом для систематичних тренувань і сприяють зростанню спортивних результатів, якщо вони проводяться регулярно.

Доцільність участі дитини в певній кількості змагань залежить від її спортивної підготовки.

Таким чином, календар спортивних змагань треба складати так, щоб намічені змагання були різноманітними за масштабом, складом учасників і умовами проведення, за термінами, складом, місцем проведення.

Інша важлива міра організаційно-методичного характеру – це складання положення про змагання. У ньому вказується: назва змагань, терміни, місце проведення, завдання даного змагання, програма і порядок проведення по днях, склад учасників, система заліку (визначення переможців), форма нагородження.

Якщо змагання носять командний чи особисто-командний характер, в положенні вказується система визначення переможців у командному заліку. В кожному окремому випадку вона може бути різною. Наприклад, в лижних гонках командна першість визначається за сумою часу, чи сумою місць, або сумою очок, отриманих так званими заліковими учасниками.

Для участі в змаганнях необхідно у встановлені терміни подати заявку в попередній формі, а потім в остаточній. Перша заявка містить бажання даної ко-

манди брати участь у змаганнях. У другій заявці наводяться дані про склад учасників і деякі інші відомості.

У деяких видах спорту на початку або в ході змагань з дозволу головного судді можуть бути зроблені перезаявки, тобто замість одного учасника може бути виставлений інший тощо. На підставі поданих заявок складаються протоколи змагань.

Для проведення змагань необхідно подбати про місце проведення, устаткування та інвентарь в повній відповідності до встановлених правил, їх високу якість і необхідну кількість.

Якщо в програму включено кілька різновидів одного виду спорту, необхідно заздалегідь скласти графік змагань, тобто визначити послідовність і час проведення кожного з них. Знаючи середню тривалість виконання вправи, кількість спроб і кількість учасників, можна визначити загальну тривалість змагань і на основі цього скласти графік проведення.

Для обслуговування спортивних змагань відповідно до їх виду і масштабу школа призначає лікаря і інший медичний персонал.

Найважливішим документом, що регулює проведення змагань і впливає на їх результати, є правила змагань з певного виду спорту. У них регламентуються дії суддів і учасників, передбачаються умови виявлення переможців і, крім того, визначаються норми поведінки спортсмена, міститься перелік заборонених дій, що тягнуть за собою покарання, що ущемляють інтереси команди [5; 6].

Головним організатором і керівником спортивних змагань, відповідальним за їх проведення і, певною мірою, за досягнуті результати, є спортивний суддя, який призначається з числа викладачів фізичної культури одній або кількох шкіл. Спортивний суддя повинен бути перш за все бездоганним знавцем правил змагань з певного виду спорту, чесним, об'єктивним, неупередженим,

рішучим, чемним, спокійним і поза змаганнями користуватися авторитетом і повагою [4].

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, щоб підвищити рівень фізичного розвитку людини, фізичної підготовленості й стан здоров'я здобувачів освіти, який має чітку тенденцію до постійного погіршення, необхідно прищеплювати любов до спорту, здійснювати якісну підготовку та організацію спортивних заходів у школі, організовувати групову взаємодію здобувачів освіти в командних видах спорту. І фізкультурно-спортивні заходи дозволяють вирішувати ці питання.

Під час спортивних змагань удосконалюються поставлені на заняттях фізичною культурою і спортом завдання, щодо вдосконалення фізичної та теоретичної підготовки особистості. Задоволення від спортивних, яскравих, емоційних видовищ виникає внаслідок співучасті в них глядача. Спортивне змагання повинно бути правильно і чітко організовано. Від його грамотної побудови залежить успішність спортивного заходу.

Доведено, що важливим аспектом вдосконалення фізичної та теоретичної підготовки особистості, що поєднує триєдине уявлення про здоров'я дитини (фізичне, психічне, соціальне), запобігає перевантаженням; є пріоритетом активних методів навчання, запорукою пробудження в дітей позитивних емоцій і почуттів та ін. є організація спортивних свят і видовищ на що буде наголошено у подальших дослідженнях.

Список використаних джерел

1. Біда О. А., Шевченко О. В. Теорія і методика організації спортивних свят і видовищ // Обрії. – Науково-педагогічний журнал. Фахове видання Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти – № 2 (47). Івано-Франківськ: Підприємство «НАІР», 2018. С. 83–85.

2. Горбунова В. В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.

3. Духовний Л. Ф., Гмиря Г. В. Здоров'язбережувальні навчальні заняття з фізичного виховання в загальноосвітніх школах // Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: вид. Рожко С. Г., 2017. С. 388-394.

4. Оптимізація групової взаємодії в малих групах: посібник /П. П. Горностай, Л. Г. Чорна, О. Л. Коробанова, О. Т. Плетка, Г. В. Циганенко ; за наук. ред. П. П. Горностая ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 126 с

5. Основні питання підготовки та організації спортивних заходів у школі.
<http://sdo.mgaps.ru/books/K19/M11/p1/5.pdf>

6. Позднякова І. В. Методика організації фізкультурно-спортивного заходу на муніципальному рівні.
<https://translate.google.com/translate?hl=uk&sl=ru&u=http://www.econf.rae.ru/pdf/2017/11/6504.pdf&prev=search>

References

1. Bida O. A., Shevchenko O. V. (2018) Teoriya i metodyka orhanizatsiyi sportyvnykh svyat i vydovyshch [Theory and methods of organizing sports festivals and spectacles]. Obriyi. Naukovo-pedahohichnyy zhurnal. Fakhove vydannya Ivano-Frankivs'koho oblasnoho instytutu pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity. 2 (47). 83–85.

2. Horbunova V. V. (2014). Psykholohiya komandotvorenniya: Tsinnisno-rol'ovyy pidkhid do formuvannya ta rozvytku komand [Psychology of team building: A value-role approach to the formation and development

of teams]: monohrafiya. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka. 380.

3. Dukhovnyy L. F., Hmyrya H. V. (2017). Zdorov"yazberezhual'ni navchal'ni zanyattya z fizychnoho vykhovannya v zahal'noosvitnikh shkolakh [Health-saving educational classes on physical education in secondary schools]. Zahal'na teoriya zdorov"ya ta zdorov"yazberezhennya: kolektyvna monohrafiya / za zah. red. prof. YU. D. Boychuka. 388-394.

4. Optymizatsiya hrupovoyi vzayemodiyi v malykh hrupakh [Optimizing group interaction in small groups]: posibnyk / P. P. Hornostay, L. H. Chorna, O. L. Korobanova, O. T. Pletka, H. V. Tsyhanenko ; za nauk. red. P. P. Hornostaya; Natsional'na akademiya pedahohichnykh nauk Ukrayiny, Instytut sotsial'noyi ta politychnoyi psykholohiyi. Kropyvnyts'kyy: Imeks-LTD, 2020. 126.

5. Osnovni pytannya pidhotovky ta orhanizatsiyi sportyvnykh zakhodiv u shkoli [Basic issues of preparation and organization of sports events at school]. Available at: <http://sdo.mgaps.ru/books/K19/M11/p1/5.pdf>

6. Pozdnyakova I. V. (2017) Metodyka orhanizatsiyi fizkul'turno-sportyvnoho zakhodu na munitsypal'nomu rivni [The method of organizing a physical culture and sports event at the municipal level]. Available at: <https://translate.google.com/translate?hl=uk&sl=ru&u=http://www.econf.rae.ru/pdf/2017/11/6504.pdf&prev=search>

THEORY AND METHODS OF ORGANIZING GROUP INTERACTION OF STUDENTS IN TEAM SPORTS

Bida O. A., Shevchenko O. V., Syroiezhko O. V., Vizaver V. A., Shovsh K.

Abstract. *The article presents the theory and methodology of organizing group interaction of students in team sports. In order to increase the level of physical development of a person, physical fitness, and the state of health of education seekers, which has a clear tendency towards constant deterioration, it is necessary to instill a love for sports, carry out high-quality training of specialists and organize sports events even at school. And physical culture and sports activities allow solving these issues. In the process of sports events, when organizing group interaction of students in team sports, mental education of the participants is also carried out. There are two types of communication here: direct and indirect, which are disclosed in the article. In games and sports competitions, there are many opportunities for the formation of norms of collective behavior. The main issues of preparation and organization of sports events at school in general, and the organization of group interaction of students in team sports, in particular, have been clarified. The functions of teachers of physical culture and sports, organizers of competitions, and group interaction of students in team sports, sports referees and sports doctors, related to the organization and conduct of sports competitions, vary depending on the nature of the activities of these people. Sports competitions, where it is necessary to organize group interaction of students in team sports, are an incentive for systematic training and contribute to the growth of sports results if they are held regularly. During the organization of group interaction of students in team sports, the tasks set in physical culture and sports classes are improved, in order to improve the physical and theoretical training of the individual. The satisfaction from sports, bright, emotional spectacles arises as a result of the participation of the viewer in them. A sports competition must be properly and clearly organized. The success of the sports event depends on its competent construction.*

Key words: *group interaction, students of education, team sports, organization, sports competitions, physical culture and sports events.*

**СЕРЕДОВИЩЕ GOOGLE CLASSROOM ДЛЯ ДОСТАВКИ РІЗНОТИПНОГО
НАВЧАЛЬНОГО КОНТЕНТУ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

ГЛАЗУНОВА О. Г., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри
інформаційних систем і технологій

E-mail: o-glazunova@nubip.edu.ua

Національний університет біоресурсів і природокористування України

САЯПІНА Т. П., доктор філософії, старший викладач кафедри

інформаційних систем і технологій

E-mail: t-sayapina@nubip.edu.ua

Національний університет біоресурсів і природокористування України

КОРОЛЬЧУК В. І., доктор філософії, доцент кафедри інформаційних
систем і технологій

E-mail: korolchuk@nubip.edu.ua

Національний університет біоресурсів і природокористування України

ВОЛОШИНА Т. В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри інформаційних систем і технологій

Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: t-voloshina@nubip.edu.ua

Анотація. Стрімкий розвиток інформаційних технологій, виклики спричинені пандемією та військовими діями на території України сприяли вимушеній необхідності закладів освіти переходити на нові форми, методи та засоби організації освітнього процесу, а також забезпечення здобувачів освіти необхідним різномісним навчальним контентом для якісного надання освітніх послуг в синхронному та асинхронному режимах. У статті розглянуто питання проєктування та використання освітнього інструменту Google Classroom для організації дистанційного навчання у закладах вищої освіти, зокрема для доставки різномісного контенту здобувачам освіти. Представлено етапи проєктування цифрового середовища на основі Google Classroom, а саме: (1) створити Google Classroom; (2) розробити структуру курсу та налаштувати потік; (3) створити завдання; (4) інтегрувати сервіси Google Workspace; (5) інтегрувати зовнішні інструменти; (6) долучити студентів; (7) додати та налагодити зворотний зв'язок; (8) здійснити моніторинг успішності. Учасниками експерименту були студенти 1 курсу галузі знань 12 Інформаційні технології Національного університету біоресурсів і природокористування України. З метою вивчення ефективності застосування Google Classroom для доставки різномісного навчального контенту під час дистанційного (змішаного) навчання студентам було запропоновано заповнити анкету за розробленими критеріями (якість навчального контенту; зручність отримання доступу до навчального контенту; функціональність; комунікація; доступність) та відповідними показниками оцінки Google Classroom для доставки різномісного навчального контенту в сучасних умовах здобуття освіти. У цій роботі наведено аналіз думок 164 студентів-експертів закладу вищої освіти. Визначено потребу розробки методики створення та доставки різномісного навчального контенту використовуючи освітній інструмент Google Classroom.

Ключові слова: Google Classroom, навчальний контент, дистанційне навчання.

Актуальність (Introduction). В умовах трансформації вищої освіти, активного впровадження цифрових технологій в освітній процес від викладачів вимагається практичний досвід створення та доставки різнотипного навчального контенту, здатність адаптуватися до нових технологій та рішень, а також глобальних викликів після спалаху пандемії та у зв'язку з військовими діями на території України. Наразі в закладах освіти суттєвого застосування набули технології дистанційного та змішаного навчання, оскільки необхідно було адаптуватись під реалії сьогодення та відповідно продовжити якісно надавати освітні послуги, забезпечувати організацію різних видів навчальної діяльності, створення та доставку різнотипного цифрового контенту в онлайн режимі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Google Classroom в умовах пандемії використовується як основне середовище для навчання, тоді як раніше пандемії Covid-19 хмарний сервіс Google Classroom був лише доповненням до дистанційної освіти. К. Бомонт досліджувала можливості цифрового навчального середовища Google Classroom для підтримки змішаного навчання [1]. Л. Султанова, О. Цюняк, Л. Мільто, М. Желуденко, Л. Ликтей, Л. Петренко та О. Учитель [2] провели дослідження щодо переваг та недоліків використання Google Classroom у закладах вищої освіти на основі критеріїв (рівень теоретичних знань про Google Classroom та практичних навичок використання Google Classroom в освітньому процесі) та рівнів (недостатній і достатній). А. Відіятмоко здійснено дослідження щодо ефективності Google Classroom як інструменту для підтримки онлайн навчання під час пандемії COVID-19. Успіх платформи залежить від кількох компонентів, а саме: студентів, викладачів, навчаль-

них ресурсів, доступу до інтернету, інструментів для комунікації та співпраці, що дозволяє організувати та керувати різними видами навчальної діяльності здобувачів освіти [3]. Використовуючи Google Classroom студенти можуть отримувати безперервний доступ до онлайн-ресурсів та різнотипного навчального контенту, комунікувати між собою та консультуватись з викладачем в режимі реального часу [4]. У дослідженні [5] експерти оцінюють Google Classroom, як ефективний інструмент, за простоту використання, гнучкість і здатність викладачам дистанційно керувати різними видами навчальної діяльності, налагоджувати взаємодію та співпрацю між учасниками освітнього процесу. Google Classroom є повноцінним додатком, який використовують в закладах освіти для доставки навчальних матеріалів, організації дискусійних форумів, створення завдань та відповідно їх оцінювання [6]. Саме тому, **фокусом даного дослідження** є визначення основних підходів та етапів використання Google Classroom для забезпечення доступу до різнотипного навчального контенту під час дистанційного навчання здобувачів освіти.

Завдання:

1. Проаналізувати можливості Google Classroom для доставки різнотипного навчального контенту під час дистанційного навчання.

2. Визначити та описати етапи проектування середовища на базі Google Classroom, оцінити ефективність його використання для доставки різнотипного навчального контенту здобувачами освіти.

Методи (Methods). Для реалізації першого завдання застосовувались методи аналізу, синтезу й узагальнення, а для реалізації другого завдання застосовано методи опитування та експертного оцінювання.

Результати (Results). Невід'ємною складовою сучасної освіти є використання хмарних технологій в освітній

процес, які дають можливість суттєво підвищити навчально-пізнавальну діяльність учасників освітнього процесу, активізувати навчальну роботу студентів в синхронному та асинхронному режимах.

Під час дистанційного навчання в закладах вищої освіти, активно використовуються середовища для організації різних видів діяльності між учасниками освітнього процесу (комунікації,

взаємодії та співпраці). Однією з таких хмарних платформ є Google Classroom, що об'єднує корисні сервіси Google для використання в освітньому процесі. Використання сервісу Google Classroom, сприяє реалізації таких дидактичних принципів навчання, як: активності, свідомості, наочності, доступності та індивідуалізації.

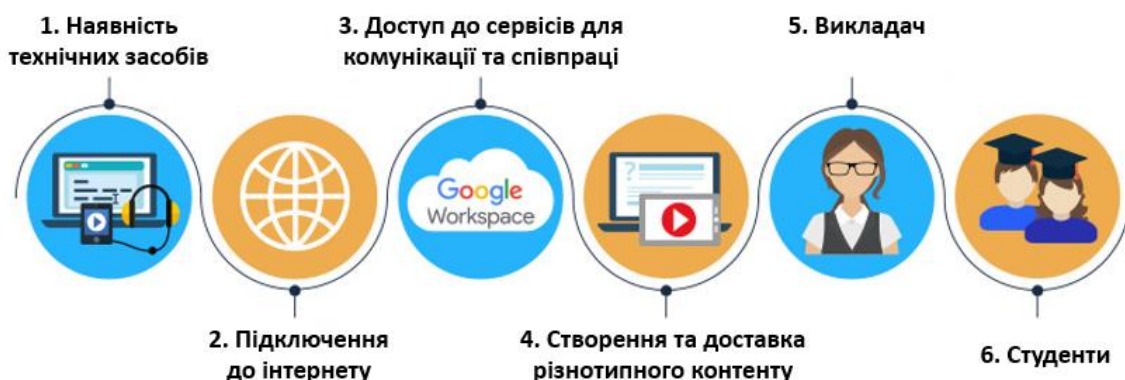


Рис. 1. Компоненти цифрового класу (за даними GAT Labs [7])

При проектуванні цифрового середовища на основі Google Classroom для доставки різноманітного навчального контенту необхідно реалізувати такі етапи: (1) *створити Google Classroom* (авторизуватись в корпоративному обліковому записі; створити відповідне середовище для навчання групи чи потоку студентів; вибрати назву, опис та зображення для середовища); (2) *розробити структуру курсу та налаштувати потік* (налаштувати стрічку та завдання в стрічці; керувати посиланням на зустріч у Meet; вибрати систему оцінювання); (3) *створити завдання* (просте завдання; завдання яке передбачає додаткове проходження тесту; запитання; матеріал або використати наявний допис); (4) *інтегрувати сервіси Google Workspace* (Документи, Презентації, Таблиці, Малюнки, Форми для створення різноманітного контенту; Google Meet для організації відеоконференцій; Google Drive для спільного доступу до

файлів; YouTube для вбудовування відеоконтенту; Посилання для поширення додаткових ресурсів); (5) *інтегрувати зовнішні інструменти* (Kahoot, Genially, Nearpod, Edpuzzle, Jamboard та інші додатки); (6) *долучити студентів* (використовуючи електронну пошту, посилання для приєднання або за кодом курсу); завантажити навчальний контент: Завантажте матеріали для навчання в Google Classroom, такі як відеоуроки, презентації, файли PDF, документи Google та інші); (7) *додати та налагодити зворотний зв'язок* (у стрічці курсу можна публікувати оголошення та завдання; відповідати на запитання студентів; писати коментарі на виконані завдання для покращення результатів); (8) *здійснити моніторинг успішності* (слідкувати за прогресом; аналізувати результати).

Освітній інструмент Google Classroom можна використовувати як змішане навчальне середовище шляхом використання різних компонентів та

можливостей вкладки навчального контенту з різноманітних сервісів та ресурсів (рис. 1).



Рис. 2. Схема середовища Google Classroom для доставки різноманітного навчального контенту

Використання Google Classroom в закладах освіти дозволяє оптимізувати освітній процес, покращити комунікацію, взаємодію та співпрацю між викладачем та студентами, а також сприяти якісній доставці різноманітного навчального контенту з будь якого місця та відповідно пристрою. Завдяки застосуванню хмаро орієнтованої платформи Google Classroom можна організувати дистанційне (змішане) навчання, створювати навчальні класи, курси, долучати учасників освітнього процесу, розміщувати та доставляти різноманітний навчальний контент студентам, організовувати відеозустрічі, обговорення, відслідковувати прогрес їх успішності. Classroom можна використовувати із багатьма іншими інструментами Google Workspace, такими як Gmail, Диск, Google тощо.

Доповнення дозволяє викладачу швидко отримати доступ до зовнішніх сервісів та інтегрувати їх до Google Classroom, таких як Kahoot, Genially, Nearpod, Edpuzzle, Formative, BookWidgets, Jamboard, Sora by

OverDrive, Adobe Express та інші додатки. Інтегруючи такі сервіси викладачі можуть створювати та доставляти різноманітний навчальний контент в умовах дистанційної освіти, залучати учасників освітнього процесу для інтерактивної взаємодії та співпраці з цифровим навчальним контентом. Сервіс Kahoots у Google Classroom дозволяє викладачу розширювати можливості для створення та розміщення інтерактивних елементів взаємодії, що сприятиме кращому опрацюванню навчального матеріалу студентами. Інтеграція сервісу Genially, дозволяє залучати студентів і збагачувати онлайн-навчання за допомогою функціоналу даного інструменту, надаючи можливість працювати у Google Classroom з різноманітним навчальним контентом, а саме: дидактичними ресурсами, презентаціями, гейміфікованими навчальними матеріалами, інтерактивними зображеннями, картками. Викладачу необхідно обрати шаблон, наповнити та налаштувати його відповідно до свого класу та додати до своїх

завдань у Google Classroom. Таким чином в умовах дистанційного навчання викладачі можуть підвищувати мотивацію студентів до опрацювання навчальних матеріалів та підвищувати їх результати навчання за допомогою гейміфікації. Використовуючи даний сервіс викладач може також поєднувати відео, аудіо, зображення та карти в одній мультимедійній презентації, створюючи інтерактивні візуальні матеріали за допомогою анімації та іншого функціоналу. В свою чергу студенти можуть отримати доступ до вмісту навчального контенту з будь якого пристрою та працювати над засвоєнням матеріалу у своєму власному темпі. Ще один інструмент, який доступний для інтеграції в Google Classroom є Nearpod. Додаючи мультимедійні та оцінювальні функції Nearpod, викладач має змогу підвищити взаємодію та співпрацю в класі. Призначаючи уроки Nearpod, результати їх виконання будуть доступні для перегляду у Google Classroom. Сервісі Edpuzzle розширює можливості Google Classroom для роботи з відеоконтентом. Викладачу доступна можливість завантаження власних відеоматеріалів або ж використання вбудованої бібліотеки навчального відеоконтенту. Функціонал даного сервісу дозволяє не лише презентувати готовий відеоконтент для здобувачів освіти, а й доповнювати його запитаннями, коментарями або аудіо коментарями, щоб підвищити якість засвоєння навчального матеріалу. Викладач отримуватимете звіти про успішність студентів у режимі реального часу, що дозволяє відслідковувати результати студентів та коригувати подання навчального матеріалу.

Для розуміння ставлення студентів до Google Classroom для доставки різномітного навчального контенту під час дистанційного навчання на основі аналізу наукових праць вчених та власного досвіду використання даного середовища під час дистанційного навчання,

нами визначено такі критерії та показники їх оцінки:

– *якість навчального контенту*: можливість отримати доступ до якісного, різномітного та корисного навчального контенту; можливість краще зрозуміти нову тему, поглибити теоретичні знання; можливість отримати додаткові скрінкасти для виконання практичних (лабораторних) робіт; повнота навчального матеріалу для самостійного оволодіння теоретичних знань та практичних навичок;

– *зручність отримання доступу до навчального контенту*: швидкий доступ до різномітного навчального контенту; можливість легко знайти необхідний навчальний матеріал та завдання; можливість зберігати та відкривати навчальний контент для подальшого використання; можливість самостійної підготовки до різних видів навчальної діяльності;

– *функціональність*: можливість вкласти (створити, доставити) різномітний навчальний контент; можливість створювати тести та опитування; можливість інтеграції зовнішніх сервісів (доповнень); можливість перевіряти виконані завдання; можливість стежити за успішністю групи або кожного студента окремо;

– *комунікація*: можливість налагодження швидкої комунікації між учасниками освітнього процесу; можливість комунікувати через чат або форум в межах курсу; можливість обговорення завдань, нового навчального контенту в режимі реального часу;

– *доступність*: можливість опрацювання різномітного навчального контенту з будь-яких пристроїв; можливість проектування середовища залежно від цілей навчання та подання навчального контенту; можливість організації різних видів навчальної діяльності з різномітним контентом; забезпечення безперервності організації освітнього процесу.

До опитування були залучені студенти 1 курсу ОС Бакалавр галузі знань 12 Інформаційні технології спеціальностей 121 “Інженерія програмного забезпечення”, 122 “Комп’ютерні науки”, 123 “Комп’ютерна інженерія”, 125 “Кібербезпека”, 126 “Інформаційні системи та технології” факультету інформаційних технологій НУБіП України.

З метою визначення ефективності Google Classroom для доставки різнотипного навчального контенту за вищезазначеними критеріями та показниками оцінювання було проведено опитування 164 студенти, до початку та в кінці організації різних видів навчальної діяльності під час дистанційного (змішаного) навчання. До початку експерименту студенти самостійно добирали інструменти Google для опрацювання навчального контенту та виконання завдань під час різних видів навчальної діяльності. Під час експерименту студенти отримували доступ до різнотипного навчального контенту та виконували завдання під час різних видів навчальної діяльності в єдиному навчальному середовищі на базі Google Classroom та після завершення експерименту здійснювали оцінку даного середовища. Для

оцінювання показників була використана 10-бальна шкала. Кластеризацію значень було здійснено таким принципом: показники, які отримали середній бал від 0 до 3 мають низький рівень ефективності, від 4 до 7 – середній, відповідно від 8 до 10 – високий.

В педагогічних експериментах виникає завдання виявлення відмінностей між двома або більше групами або до та після проведення експерименту. Перевірка таких відмінностей на рівні середніх арифметичних розглянуто в процедурі аналізу середніх значень по індикаторам (табл.). Проте виникає питання, наскільки ці відмінності достовірні і чи можна говорити про їх суттєву відмінність. Для вирішення цього завдання найчастіше використовують (за умови нормального або наближеного до нормального розподілу) t – критерій (критерій Стюдента), що використаний у дослідженні для з’ясування, наскільки достовірно відрізняються оцінки до та після проведення даного експерименту. Оскільки дані опитування мали нормальний розподіл, то для визначення статистичної значущості відмінностей парних вимірювань використовували t -критерій Стюдента.

Таблиця 1. Середня оцінка результатів визначення ефективності Google Classroom для доставки різнотипного навчального контенту

Показник	До (n=164)	Після (n=164)
якість навчального контенту		
можливість використання навчального контенту для підвищення залученості студентів до дискусій та інтерактивної взаємодії	6,4±0.18	7,7±0.19
можливість надання різнотипного навчального матеріалу матеріалів в межах дисципліни (текстовий, візуальний, інтерактивний контент, віртуальної та доповненої реальності)	7,6±0.23	8,3±0.21
можливість отримати додаткові скрінкасти для виконання практичних (лабораторних) робіт	7,1±0.16	8,7±0.19

повнота навчального матеріалу для самостійного оволодіння теоретичних знань та практичних навичок	5,9±0.31	7,4±0.27
зручність отримання доступу до навчального контенту		
швидкий доступ до різнотипного навчального контенту	6,8±0.21	8,1±0.32
можливість легко знайти необхідний навчальний матеріал та завдання	7,1±0.24	8,3±0.16
можливість зберігати та відкривати навчальний контент для подальшого використання	6,4±0.21	8,5±0.18
можливість самостійної підготовки до різних видів навчальної діяльності	6,8±0.31	7,6±0.33
функціональність		
можливість вкласти (створити, доставити) різнотипний навчальний контент;	7,1±0.15	8,3±0.22
можливість створювати тести та опитування; можливість інтеграції зовнішніх сервісів (доповнень)	7,1±0.37	7,9±0.28
можливість перевіряти виконані завдання; можливість стежити за успішністю групи або кожного студента окремо	6,4±0.24	8,6±0.27
комунікація		
можливість налагодження швидкої комунікації між учасниками освітнього процесу	6,3±0.16	7,7±0.21
можливість комунікувати через чат або форум в межах курсу	7,2±0.28	8,3±0.23
можливість обговорення завдань, нового навчального контенту в режимі реального часу	6,1±0.25	7,9±0.31
доступність		
можливість опрацювання різнотипного навчального контенту з будь-яких пристроїв	7,0±0.21	8,4±0.17
можливість проєктування середовища залежно від цілей навчання та подання навчального контенту	5,7±0.18	8,2±0.23

можливість організації різних видів навчальної діяльності з різнотипним контентом; забезпечення безперервності організації освітнього процесу	6,7±0.24	8,1±0.22
Всього	6,7±0.21	8,1±0.19

Результати опитування експертів показали відмінності щодо оцінки ефективності Google Classroom для доставки різнотипного навчального контенту. При отриманні доступу до різнотипного навчального контенту та виконання завдань під час різних видів навчальної діяльності в єдиному навчальному середовищі спроектованому на базі Google Classroom, студенти відмітили більш високі показники ефективності, середній бал оцінки склав 8,1, отож можна припустити, що гіпотеза про суттєву відмінність оцінювання до та після експерименту підтверджується: $T = 4,94$, $T_{cr} = 2,61$ при рівні значущості $p = 0,01$ ($f = 163$).

Таким чином використання Google Classroom як навчального середовища для створення, розміщення та опрацювання різнотипного навчального контенту, дозволяє організувати різні види навчальної діяльності студентів, надаючи їм доступ до необхідних навчальних матеріалів в синхронному та асинхронному режимах під час дистанційного навчання.

Висновки (Discussion). Вимушений перехід на дистанційне навчання, викликаний пандемією COVID-19 та військовими діями на території країни, актуалізував необхідність проведення додаткових досліджень щодо використання різних інструментів для створення та доставки різнотипного навчального контенту з метою забезпечення надання якісних освітніх послуг та безперервної організації навчального процесу. Завдяки застосуванню Google Classroom у навчанні, викладач має можливість спроектувати навчальне середовище, яке дозволить як створювати, розміщувати та використовувати навча-

льний контент, так і працювати студентам над виконанням поставлених завдань під час різних видів навчальної діяльності. Крім того студенти мають додаткові ресурси та сервіси, інтегровані в середовище для додаткового опрацювання навчального контенту створення, розміщення, доставки цифрових навчальних ресурсів, що спонукає до їх освоєння навчального матеріалу, що призводить до зростання мотивації до навчання та доступності неформальної освіти.

Дослідження виконано в межах науково-дослідної роботи «Створення моделі гібридного веборієнтованого середовища доставки навчального контенту в умовах відкритої університетської освіти» за договором №110/11-пр-2020.

Список використаних джерел

1. K. Beaumont (2018). Google Classroom: An online learning environment to support blended learning. *Compass Journal of Learning and Teaching* 11(2). DOI: 10.21100/compass.v11i2.837
2. Sultanova L. Yu., Tsiuniak O. P., Milto L. O., Zheludenko M. O., Lyktei L. M., Petrenko L. M. and Uchitel A. D. The potential of Google Classroom web service for lecturers of higher educational establishments under pandemic conditions. <http://ceur-ws.org/Vol-2879/paper19.pdf>
3. Widiyatmoko A. (2021). The effectiveness of google classroom as a tool to support online science learning: a literature review. *Journal of Physics: Conference Series*. 1918 (2021) 052069. doi:10.1088/1742-6596/1918/5/052069
4. Adit Gupta, Pooja Pathania (2021). To study the impact of Google

Classroom as a platform of learning and collaboration at the teacher education level. Education and Information Technologies Volume 26 (1), 843–857. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10294-1>

5. Mohamad Syafiq Ya Shak, Mohd Haniff Mohd Tahir, Airil Haimi Mohd Adnan, N Shushma Devi Piaralal, Dianna Suzieanna Mohamad Shah. Google Classroom as Perceived by Educators: An Overview. Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH), Volume 6, Issue 7, (page 360 - 369), 2021 DOI: <https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i7.867>

6. Dina Nafsirul Rahmah, Graselly, Khoiri Aqilla Arifi, Novita Safitri, Destari. STUDENTS' PERCEPTIONS OF USING GOOGLE CLASSROOM IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH. Indonesian Journal of Research and Educational Review. Volume 1, No. 1, 2021, pp 37-45.

<https://doi.org/10.51574/ijrer.v1i1.52>

7. GAT Labs for educations. Available at: <https://gatlabs.com/education/blog/online-teaching-guide-in-google-workspace/>

GOOGLE CLASSROOM ENVIRONMENT FOR DELIVERY OF VARIOUS EDUCATIONAL CONTENT DURING DISTANCE EDUCATION Glazunova O. G., Saiapina T. P., Korolchuk V. I., Voloshyna T. V.

Abstract. *The rapid development of information technologies, the challenges caused by the pandemic and military actions on the territory of Ukraine contributed to the forced necessity of educational institutions to switch to new forms, methods and means of organizing the educational process, as well as providing students with the necessary diverse educational content for the quality provision of educational services in synchronous and asynchronous modes. The article deals with the design and use of the educational tool Google Classroom for the organization of distance learning in institutions of higher education, in particular for the providing of various types of content to those seeking education. The stages of designing a digital environment based on Google Classroom are presented, namely: (1) create a Google Classroom; (2) develop course structure and flow; (3) create a task; (4) integrate Google Workspace services; (5) integrate external tools; (6) involve students; (7) add and adjust feedback; (8) monitor performance. The participants of the experiment were students of the 1st year in the field of knowledge 12 Information technologies of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. In order to study the effectiveness of the use of Google Classroom for the providing of various types of educational content during distance (mixed) learning, students were asked to fill out a questionnaire according to the developed criteria (quality of educational content; ease of access to educational content; functionality; communication; accessibility) and relevant evaluation indicators Google Classroom for providing of various types of educational content in modern conditions of education. This work presents an analysis of the opinions of 164 expert students of a higher education institution. The need to develop a methodology for creating and delivering various types of educational content using the educational tool Google Classroom was identified.*

Key words: Google Classroom, educational content, distance learning.

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДІВ ВЕРБАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

ОСАДЧЕНКО І. І., доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, візитовий професор
**Національний університет біоресурсів і природокористування України,
Університет у Білостоку (Польща)**

E-mail: osadchenkoinna@nubip.edu.ua

КУШНІР А. О., старший викладач кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми закладами

**Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

E-mail: kushnir.antonina@vspu.edu.ua

САМОСІЙНИЙ І. С., аспірант кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: fmail.cum@gmail.com

Анотація. У статті основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу схарактеризовано сучасні методи вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності. Проаналізовано дефініції ключових понять контексту «методи вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності» (метод, вербальний, комунікативний, взаємодія тощо). Методи вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності розглянуто як способи словесного взаємозв'язку між суб'єктами у сфері соціальної роботи та психологічної практики з метою отримання, обміну, коригування тощо інформації. Зазначено, що вказані методи мають застосовуватися конструктивно, тобто з максимальною користю для обох сторін комунікації у сфері соціальної роботи та психологічної практики. Закцентовано увагу на тому, що універсального методу вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності немає, оскільки кожного разу у конкретній соціально-комунікативній ситуації (обставинах комунікативної взаємодії) вибір методу буде обумовлений низкою чинників, спричинених комунікантами (соціальними працівниками, психологами та отримувачами соціально-психологічних послуг) та метою професійної комунікації. Здійснено науково-практичну інтерпретацію педагогічних методів виховання у соціально-психологічному просторі. Докладно схарактеризовано виокремлені методи вербально-комунікативної взаємодії, що становлять вербальний вплив на формування свідомості особистості у соціально-психологічній діяльності: повідомлення, пояснення, інструктування або інструктаж, розповідь, монолог, бесіда, діалог, дебати, дискусія, лекція. Надано результати експериментального дослідження виокремлених методів вербально-комунікативної взаємодії, що констатували необхідність беззаперечної підготовки соціально-психологічних працівників до організації та застосування вказаних методів.

Ключові слова: взаємодія, вербальна комунікація, вербально-комунікативна взаємодія, методи вербально-комунікативної взаємодії, соціально-психологічна діяльність.

Актуальність (Introduction). Постійні вітчизняні та світові соціально-

економічні зрушення, насамперед зумовлені війною в Україні, потребують ви-

сокопрофесійного соціально-психологічного супроводу громадян. Професійна діяльність зазначеної сфери здійснюється шляхом якісної вербальної комунікації, детермінованої з одного боку, чинними законодавчими нормами, а з іншого боку, психічним станом самих суб'єктів вербально-комунікативної взаємодії. Інновації, що неупинно відбуваються в усіх сферах життєдіяльності людей, аналогічно видозмінюють і форми та методи соціально-психологічної комунікації, уточнюючи та оновлюючи традиційні форми, методи та прийоми вербально-комунікативної взаємодії. Йдеться не про заперечення усталених способів вербальної комунікації, а про синергію будь-якого процесу, надто у сфері професійного соціального спілкування.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Водночас аналіз наукових джерел вказує, що характеристика методів вербально-комунікативної взаємодії ґрунтовно представлена переважно у наукових та навчально-методичних працях педагогічної сфери, зокрема – у підручниках та довідниках із педагогіки (Волкова Н. [2], Галузяк В. [9], Гончаренко С. [4], Коберник О. [7], Сметанський М. [9], Шахов В. [9], Ягупов В. [13] та ін.) у якості словесних методів виховання. Дослідники уточнюють сучасні методи спілкування / комунікативної взаємодії у освітньому процесі (Волченко Л., Гарькавець С. [3]), насамперед через призму комунікативного лідерства керівників освітніх закладів (Гузар О.) [5] та ін. Окремі праці присвячені групуванню методів спілкування / комунікативної взаємодії у контексті розвитку комунікативної компетентності майбутніх працівників системи «людина ↔ людина», як от працівників сфери обслуговування (Дегтярьова Г., Руденко Л.) [6]. Попри те, що сфера соціально-психологічної діяльності також належить до системи «людина ↔ лю-

дина», методи вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності мають свою специфіку, передусім із причини однозначної проблемності запитів суб'єктів звертання до соціальних працівників та психологів. Таким чином, констатуємо брак наукової класифікації та характеристики методів вказаної взаємодії у соціально-психологічній діяльності.

Мета (Purpose). На основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу схарактеризувати сучасні методи вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності.

Методи (Methods). У публікації застосовано метод моделювання для візуалізації окремих аспектів характеристики методів вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності. Використано низку теоретичних методів науково-педагогічного дослідження: порівняння й узагальнення, аналізу та синтезу наукових джерел для визначення особливостей певних методів вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності. Співавтором статті (Осадченко І.) окремо здійснено сучасну характеристику методів виховання на підставі особистісно орієнтованого підходу (першої частини методів: формування свідомості особистості та методів організації діяльності, формування досвіду громадської поведінки – словесних методів) [8]. Тому, фактично йдеться про науково-практичну інтерпретацію педагогічних методів виховання у соціально-психологічному просторі. У експериментальному дослідженні (анкетуванні та опитуванні) брали участь 358 отримувачів соціально-психологічних послуг. Застосовано емпіричні (анкетування та опитування) та статистичні (метод середніх величин) методи дослідження.

Результати (Results). Насамперед, проаналізуємо дефініцію ключових понять контексту «методи вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності»:

1. «Метод (*грец.* – спосіб) – шлях дослідження, метод. Пізнання» [12, с. 664]; спосіб пізнання [1, с. 664].

2. Вербальний (*лат.* – словесний) – процес оперування знаковим матеріалом (з точки зору психології) [11, с. 42]; виражений словами [12, с. 136].

3. Комунікативний (*лат.* – спілкувальний) – зв'язок, ширший за спілкування, у процесі якого відбувається обмін інформацією між суб'єктами [11, с. 162]; «той, що належить до комунікації» [12, с. 370].

4. Взаємодія – процес безпосереднього / опосередкованого взаємного впливу суб'єктів один на одного [11, с. 44]; взаємний зв'язок, взаємний вплив [1, с. 125].

Отже, методи вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності розглядаємо як способи словесного взаємозв'язку між суб'єктами у сфері соціальної роботи та психологічної практики з метою отримання, обміну, коригування тощо інформації. Надважливо, щоб вказані методи застосовувалися конструктивно – з максимальною користю для обох сторін комунікації у сфері соціальної роботи та психологічної практики.

Зважаючи на власний науково-практичний досвід, зацентруємо увагу на тому, що універсального методу вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності немає, оскільки кожного разу у конкретній соціально-комунікативній ситуації (обстави-

нах комунікативної взаємодії) вибір методу буде обумовлений низкою чинників, спричинених комунікантами та метою професійної комунікації.

Значущість методів вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності, визначена біблійним «Спочатку було слово...» та закріплена українськими народними прислів'ями та приказками, як от: «Вола в'яжуть мотузкою, а людину – словом», «Слово – не горобець: вилетить – не спіймаєш» чи «Словом і вбити, й оживити можна». Вербально-комунікативна взаємодія визначена особливим напрямом етновиховання, безперечно представленим в усіх країнах та культурах світу.

Вербальний вплив на формування свідомості особистості у соціально-психологічній діяльності здійснюється за допомогою таких методів вербально-комунікативної взаємодії: повідомлення, пояснення, інструктування або інструктаж, розповідь, монолог, бесіда, діалог, дебати, дискусія, лекція.

Схарактеризуємо окремі методи вербально-комунікативної взаємодії (рис. 1) у соціально-психологічній діяльності, значущість та особливість яких встановлювалася експериментальним шляхом, для чого було розроблено спеціальну анкету та додатковий опитувальник для отримувачів соціально-психологічних послуг (загалом у анкетуванні та опитуванні брали участь 358 осіб, які зверталися за допомогою до соціальних працівників чи психологів).

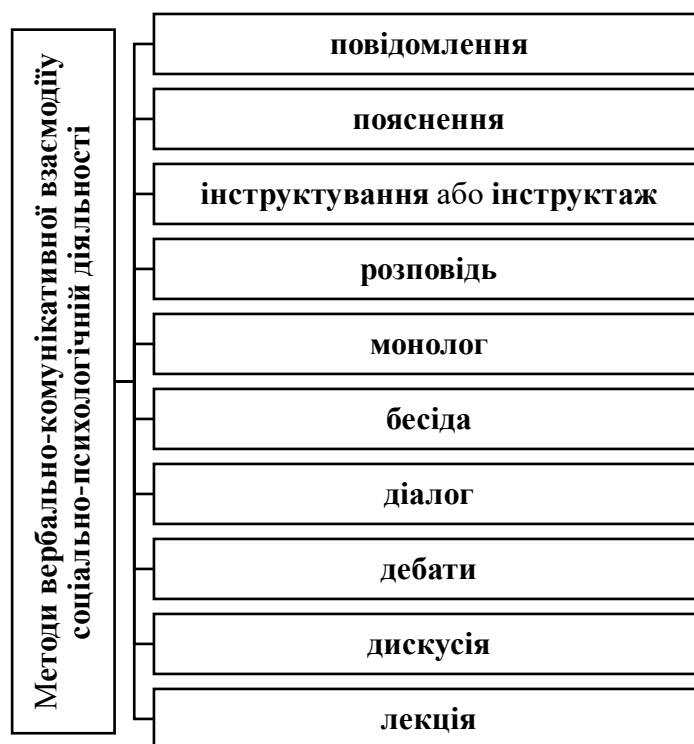


Рис. 1. Методи вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності *модель та класифікація розроблена авторами

1. Повідомлення (сповіщення; усна чи письмова інформація; стисла доповідь чи виступ [1, с. 998]) – стисла, конкретна інформація щодо події чи процесу; дані, оперті на коротких фактах чи нормативних показниках / інформації. Повідомлення становить основу для подальшого пояснення чи розповіді.

Результати проведеного дослідження констатували, що отримувачі соціально-психологічних послуг віком до 60 років (43,6 % учасників експерименту) віддають перевагу сучасним формам повідомлення, а саме: друковані яскраві флаєри із короткою інформацією та додатковими покликаннями. Натомість учасники експерименту віком від 60 років (56,4 % осіб) бажають обов'язкового усного тлумачення вказаної друкованої інформації.

2. Пояснення (тлумачення; розкриття сутності певного явища чи процесу; розкриття причин чи мотивів; з'ясування ситуації тощо [1, с. 1100]), котре може бути як складником застосування наступних методів вербально-

комунікативної взаємодії, так і окремим засобом цієї взаємодії. Проте безумовною особливістю пояснення як методу вербально-комунікативної взаємодії має бути його структурованість, доступність, логічність, лаконічність, з урахуванням ймовірності первинного психічного опору отримувачів соціально-психологічних послуг. Насамперед, пояснення має відповідати такій структурі: заявлена тема запиту для тлумачення → лаконічна первинно-загальна інформація про сутність процесу чи явища → нормативно-правові відповідники (відповідність чинному законодавству) → причинно-наслідкові зв'язки → додаткова інформація → висновок.

17,9 % отримувачів соціально-психологічних послуг, які брали участь у експерименті, з яких 93,4 % – молодь, віком до 30 років, віддали перевагу чіткому інструктажу, замість довшого усного пояснення, або ж письмовому короткому, схематичному поясненню запропонованої інформації.

3. Інструктування або **інструктаж** (вказівки; інструкції [1, с. 499]) – технологічно побудовані (алгоритмічні) пояснення, які можна використовувати в контексті попереджень, навчання правилам безпечної поведінки, ухвалення рішень у конкретних ситуаціях, виконання психотехнік чи алгоритмів соціальних дій тощо.

100 % учасників експерименту зазначили важливість чітких інструкцій для полегшення отримування соціально-психологічних послуг, зокрема під час війни. Важливо зазначити, що сучасне інструктування може бути безсловесним – у вигляді позначок та схематичних зображень, які дедалі більше набувають популярності (як на іноземних та вітчизняних упаковках споживчих товарів).

4. Розповідь (розширене пояснення; пояснення із прикладами, фактами [1, с. 1257]) з урахуванням індивідуальних особливостей (використання емоційних, інформаційних, особистісних прийомів розповіді тощо) отримувачів соціально-психологічних послуг. Розповідь не має бути обтяжливою негативними фактами, окрім випадків, коли такі факти є значущими у контексті вербально-комунікативної взаємодії, становлячи неодмінний складник причинно-наслідкових зв'язків. Факти, повідомлені у розповіді мають бути достовірними, бажано із покликаннями на дописи чи зафіксовані на паперових носіях.

Значущим є констатування факту, що 84,6 % отримувачів соціально-психологічних послуг, які брали участь в експерименті, вказали на прямо пропорційній залежності ефективності розповіді від ораторської майстерності соціального працівника чи психолога.

5. Монолог (роздуми вголос; довготривала мова до себе чи інших; виголошення думок [1, с. 688; 12, с. 465]) – мовне звернення однієї особи, котре сьогодні, для поколінням «швидкого життя» та «кліпового сприймання», яке

звичайно отримувати інформацію з найменшими витратами часу та зусиль, «гулити» та «лайкати», переглядаючи з інтересом відео тривалістю до 1 хв, утратило свою продуктивність. Відтак 94,7 % учасників експерименту констатували непродуктивність монологу як методу вербально-комунікативної взаємодії, водночас зауваживши, що могли би слухати монолог до 5 хв лише від харизматичного чи авторитетного соціального працівника чи психолога.

6. Бесіда (розмова, доповідь, повідомлення з наступним обміном думками [1, с. 77]), яка традиційно може бути парною, груповою, фронтальною (колективним); проте найістотніший комунікативний вплив для взаємодії має індивідуальна бесіда. На жаль, у масовій практиці індивідуальні бесіди в соціально-психологічній практиці використовуються неконструктивно: наприклад, соціальний працівник / психолог намагається цим методом вербально-комунікативної взаємодії вплинути на особу в присутності інших отримувачів соціально-психологічних послуг чи своїх колег, порушуючи принципи особистісного підходу до спілкування, закріплюючи цей метод осудом, спонукаючи виникнення у присутнього стан збентеження. За таких умов в отримувачів соціально-психологічних послуг розвивається або почуття агресії, або пригніченості, які спонукають інші порушення їхньої поведінки. Однак, на відміну від діалогу, бесіда може охоплювати ширше коло питань і не відповідати чіткій тематичній структурі, оскільки у її перебігові можуть виявитися неочікувані змістові аспекти.

94,7 % учасників експерименту вказали на необхідність проведення з ними саме індивідуальної бесіди, оскільки відчують пригніченість, сором, образ, тривожність, занепокоєння тощо у момент привселюдного обговорення їхнього особистого соціально-психологічного запиту.

7. Діалог (розмова; низка висловлювань двох чи більше людей на певну

тему; переговори; бесіда з метою з'ясування сутності ситуації [1, с. 303; 12, с. 233]), який ми визначаємо конструктивною бесідою, у процесі якої сторони намагаються не лише з'ясувати ставлення та обізнаність щодо певної теми / проблеми, а й набути у процесі розмови необхідного досвіду. Класична структура діалогу: обґрунтування теми діалогу → по черезна розмова з отримувачем / отримувачами соціально-психологічних послуг → рефлексія діалогу.

35,8 % отримувачів соціально-психологічних послуг, які брали участь у експерименті, вважають, що володіють навичками конструктивного діалогу. Проте, після додаткового критеріального опитування виявилось, що лише 0,8 % досліджуваним притаманна заявлена компетентність. Водночас 97,8 % опитуваних наголосили, що соціально-психологічні працівники беззаперечно мають володіти навичками організації та ведення конструктивного діалогу.

8. Дебати (франц. – «сперечатися») – обмін думками; обговорення певного питання; дискусія; суперечка [1, с. 278; 12, с. 200]), котрі характеризуються гострим, суперечливим, конфліктним обговоренням певної теми. Інтерактивними еквівалентами методу вербально-комунікативної взаємодії «диспут» є запропоновані О. Пометун методи «Дві правди і брехня», «Обмін думками», «Дебати», «Дебати в стилі Карла Поппера», «Займи позицію» тощо [10].

Зазначимо, що в результаті нашого попереднього дослідження 97 % вчителів-практиків не змогли правильно розрізнити терміни «диспут» і «дискусія», плутаючи їх значення або ототожнюючи ці поняття [8]. Аналогічні результати показало й опитування отримувачів соціально-психологічних послуг цього разу: 97,8 % досліджуваних. Саме тому, ще у попередньому дослідженні [8] запропонували розрізнити ці два методи вербально-комунікативної взаємодії, виходячи з асоціативного тлумачення

фундаментального змісту термінів: диспут – «сваритися», дискусія – «досліджувати». Варто для прикладу порівнювати популярні телепередачі, які проходять або у формі диспуту (гострі суперечки з поділом аудиторії на зони «за» і «проти»), або у формі дискусій, у процесі яких учасники по черезно, лише шляхом обговорення, розширюють обсяг інформації щодо певного питання.

9. Дискусія (лат. – «розгляд», «дослідження») – різнобічне колективне та поглиблене обговорення спірного питання у засобах масової інформації чи на зборах; широке публічне обговорення певного спірного питання [1, с. 299; 12, с. 228]). Якщо порівняти цей метод вербально-комунікативної взаємодії із дебатами, то очевидно, що саме суперечка (дебати), у процесі якої виникає, постає у формулюванні певне гостре соціально-психологічне питання, стимулює подальше її різнобічне обговорення способом дискусії, щоб зробити конструктивні висновки. Дискусійними стають оприлюднені у засобах масової інформації проекти будь-яких нормативно-правових документів, причиною укладення яких зазвичай є наслідки попередніх соціальних дебатів (сварок, суперечок тощо).

До сучасних варіантів інтерактивних методів вербально-комунікативної взаємодії зараховуємо такі методи, запропоновані О. Пометун: «Дискусії в стилі ток-шоу», «Дискусія», «Дерево рішень», «Бліц-дискусія», «Засідання експертної групи (або петельна дискусія)», «Інтерв'ю», «Акваріум», «Оцінювальна дискусія», «Безперервна шкала думок», «Активне слухання», «Громадські слухання», «Діалог», «Коло ідей», «Письмова (тиха) дискусія», «Обговорення проблеми в загальному колі», «Павутинка дискусії» тощо [10]. Як бачимо, інтерактивне навчання спонукає до формування ще у шкільному віці навичок ве-

дення конструктивного діалогу, що є однозначним складником дискусії, на противагу дебатам.

Аналогічно опитуванню щодо методу вербально-комунікативної взаємодії «діалог», 97,8 % опитуваних наголосили, що бажають набутися компетентності вести дискусію, а не дебати, акцентуючи, що соціально-психологічні працівники беззаперечно мають володіти навичками організації та ведення дискусії.

10. **Лекція** (лат. – «читання») – публічний виступ чи розповідь; усний виклад інформаційного матеріалу [1, с. 611–612; 12, с. 409]. Варто підкреслити, що лекції мають користь лише із обов'язковим використанням сучасних «спецефектів впливу»: презентацій, статистичних даних, науково-популярної інформації, емоційності, структуруванні, підтриманні постійного, позитивного емоційно-діалогічного контакту з аудиторією.

Інтерактивним еквівалентом методу вербально-комунікативної взаємодії «лекції» є запропоновані О. Пометун методи «Керована лекція», «Лекція з допомогою учасників», «Лекція з паузами» тощо [10].

83 % отримувачів соціально-психологічних послуг, які брали участь у експерименті, зазначили, що втомлюються на традиційних монологічних лекціях тривалістю понад годину і віддають перевагу коротким виступам до години, а учасники віком до 30 років – півгодинним виступам.

Кожен із схарактеризованих методів вербально-комунікативної взаємодії має свою специфіку й доречний ситуаційно, що має визначатися соціальним працівником чи психологом залежно від певних професійних обставин та індивідуальних особливостей отримувачів соціально-психологічних послуг.

Висновки і перспективи (Discussion). На основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу нами зроблено такі висновки:

1. Методи вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності – це способи словесного взаємозв'язку між суб'єктами у сфері соціальної роботи та психологічної практики з метою отримання, обміну, коригування тощо інформації.

2. Вказані методи мають застосовувалися конструктивно – з максимальною користю для обох сторін комунікації у сфері соціальної роботи та психологічної практики.

3. Водночас універсального методу вербально-комунікативної взаємодії у соціально-психологічній діяльності немає, оскільки вони детерміновані низкою чинників, спричинених соціальними працівниками, психологами та отримувачами соціально-психологічних послуг відповідно до мети професійної комунікації.

4. Узагальнено та схарактеризовано методи вербально-комунікативної взаємодії, що становлять вербальний вплив на формування свідомості особистості у соціально-психологічній діяльності: повідомлення, пояснення, інструктування або інструктаж, розповідь, монолог, бесіда, діалог, дебати, дискусія, лекція.

5. Надано результати експериментального дослідження виокремлених методів вербально-комунікативної взаємодії, що констатували необхідність беззаперечної підготовки соціально-психологічних працівників до організації та застосування вказаних методів.

Подальшого дослідження потребує визначення характеристики форм вербально-комунікативної взаємодії із отримувачами соціально-психологічних послуг.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Ірпін: ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.

2. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий центр «Академія», 2003. 576 с.

3. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Спілкування в педагогічному процесі: навчальний посібник. Житомир: ТОВ «Видавничий дім «Бук-Друк»», 2021. 100 с. URL: <http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/bitstream/123456789/2620/1/80643182.pdf>.

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

5. Гузар О. Комунікативне лідерство керівників освітніх закладів: навчальний посібник. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 40 с. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8729/1/%D0%93%D1%83%D0%B7%D0%B0%D1%80%20%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B0.%20%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B5%20%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE.%20%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>.

6. Дегтярьова Г. С., Руденко Л. А. Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування: навчально-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2010. 192 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/4876/1/Rudenko_Posib_Rozv_KK.pdf.

7. Коберник О. М. Інноваційні технології навчання та виховання: навчальний посібник. Умань: ПП Жовтий, 2010. 210 с.

8. Осадченко І. І., Чирва Г. М. Сучасна характеристика методів виховання: особистісно орієнтований підхід (частина І: методи формування свідомості особистості та методи організації діяльності, формування досвіду громадянської поведінки). Balkan Scientific

Review. 2019. Т.3. № 2(4). С. 45-49. URL: <https://balkan-sci-review.com/wp-content/uploads/2020/10/BSR-2019-T.3-24-2.pdf>.

9. Педагогіка: навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. Вінниця: «Книга-Вега», 2003. 416 с.

10. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: СПД Кулінічев Б. М., 2007. 144 с.

11. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів Харків: Прапор, 2009. 672 с.

12. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / уклали: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ: Довіра, 2006. 786 с.

13. Ягупов В. В. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

References

1. Velykyy tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy. V. T. Busel (Ed) et al. (2007). Irpin': VTF «Perun» [in Ukrainian].

2. Volkova, N. P. (2003). Pedagogika: posibnyk dlya studentiv vyshchikh navchal'nykh zakladiv. Kyiv: Vydavnychyy tsentr «Akademiya» [in Ukrainian].

3. Har'kavets', S. O., Volchenko, L. P. (2021). Spilkuvannya v pedahohichnomu protsesi: navchal'nyy posibnyk. Zhytomyr: TOV «Vydavnychyy dim «Buk-Druk»» [in Ukrainian].

4. Honcharenko, S. (1997). Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk. Kyiv: Lybid' [in Ukrainian].

5. Huzar, O. (2016). Komunikatyvne liderstvo kerivnykiv osvitnikh zakladiv: navchal'nyy posibnyk. Kyiv: DP «NVTs «Priorytety» [in Ukrainian].

6. Dehtyar'ova, H. S., Rudenko, L. A. (2010). Teoretychni ta metodychni osnovy rozvytku komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv

sfery obsluhovuvannya: navchal'no-metodychnyy posibnyk. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

7. Kobernyk, O. M. (2010). Innovatsiyni tekhnolohiyi navchannya ta vykhovannya: navchal'nyy posibnyk. Uman': PP Zhovtyy [in Ukrainian].

8. Osadchenko, I. I., Chyrva, H. M. (2019). Suchasna kharakterystyka metodiv vykhovannya: osobystisno oriyentovany pidkhid (chastyna I: metody formuvannya svidomosti osobystosti ta metody orhanizatsiyi diyal'nosti, formuvannya dosvidu hromads'koyi povedinky) [Modern characteristics of education methods: a personally oriented approach (part I: methods of forming personal consciousness and methods of organizing activities, forming experience of public behavior)]. *Balkan Scientific Review – Balkan Scientific Review*, 3, 2(4), 45–49.

9. Pedahohika: navchal'nyy posibnyk. V. M. Haluzyak, M. I. Smetans'kyy, V. I. Shakhov (Ed) et al. (2003). Vinnytsya: «Knyha-Veha» [in Ukrainian].

10. Pometun, O. I. (2007). Entsyklopediya interaktyvnoho navchannya. Kyiv: SPD Kulinichev B. M. [in Ukrainian].

11. Psykholohichnyy tлумachnyy slovnyk naysuchasnishykh terminiv. (2009). Kharkiv: Prapor [in Ukrainian].

12. Suchasnyy slovnyk inshomovnykh sliv: Blyz'ko 20 tys. sliv i slovospoluchen'. O. I. Skopnenko, T. V. Tsymbalyuk (Ed) et al. (2006). Kyiv: Dovira [in Ukrainian].

13. Yahupov, V. V. (2002). Pedahohika: navchal'nyy posibnyk. Kyiv: Lybid' [in Ukrainian].

CHARACTERISTICS OF METHODS OF VERBAL-COMMUNICATIVE INTERACTION IN SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ACTIVITY

Osadchenko I. I., Samosinyi I. S., Kushnir A. O.

Abstract. *The article, based on the analysis of scientific sources and empirical material, characterizes modern methods of verbal-communicative interaction in social-psychological activity. Definitions of key concepts of the context "methods of verbal-communicative interaction in social-psychological activity" (method, verbal, communicative, interaction, etc.) were analyzed. Methods of verbal-communicative interaction in socio-psychological activity are considered as methods of verbal communication between subjects in the field of social work and psychological practice for the purpose of obtaining, exchanging, correcting, etc. information. It is noted that the indicated methods should be applied constructively, that is, with maximum benefit for both sides of communication in the field of social work and psychological practice. Attention is focused on the fact that there is no universal method of verbal-communicative interaction in social-psychological activity, since each time in a specific social-communicative situation (circumstances of communicative interaction) the choice of method will be determined by a number of factors caused by communicators (social workers, psychologists and recipients of social - psychological services) and for the purpose of professional communication. A scientific and practical interpretation of pedagogical methods of education in the socio-psychological space was carried out. Separated methods of verbal-communicative interaction, which constitute a verbal influence on the formation of the individual's consciousness in socio-psychological activity, are characterized in detail: message, explanation, instruction or instruction, story, monologue, conversation, dialogue, debate, discussion, lecture. The results of an experimental study of selected methods of verbal-communicative interaction were presented, which established the need for the undeniable training of social-psychological workers for the organization and application of these methods. Similar*

© Осадченко І. І., Кушнір А. О., Самосійний І. С.

HUMANITARIAN STUDIOS: PEDAGOGICS, PSYCHOLOGY, PHILOSOPHY Vol 14(1) 2023

methods of interactive learning were selected. Each of the characterized methods of verbal-communicative interaction has its own specificity and is situationally appropriate, which must be determined by a social worker or psychologist depending on certain professional circumstances and individual characteristics of recipients of social-psychological services. A schematic representation of a group of methods of verbal-communicative interaction in social-psychological activity has been developed.

Key words: *interaction, verbal communication, verbal-communicative interaction, methods of verbal-communicative interaction, social-psychological activity.*

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

ДУЧЕНКО А. В., аспірантка кафедри педагогіки і професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,
E-mail: Duchenko25school@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1677-9675

Анотація. Нині світоглядною тенденцією України є активна інтеграція в освітнє співтовариство науковців, в контексті чого виникає потреба у забезпеченні кваліфікованих фахівців із високим рівнем англомовної професійної компетентності. Йдеться про підвищення рівня і якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України, здатних професійно вирішувати проблеми, які стоять перед державою, та спроможних захищати її інтереси. Метою статті є обґрунтування особливостей професійної педагогічної компетентності вчителя англійської мови. Виявлено, що розвиток англомовної компетентності є ключовою умовою в підготовці конкурентоспроможного спеціаліста. У сучасному суспільстві фахівці, які володіють англомовними навичками та здібностями, що є більш маневреним і успішним у сучасних умовах правовідносин. Такі педагоги ефективно здійснюють велику трудову діяльність, перебуваючи при цьому весь час досить соціально адаптований, та користуються великим попитом серед фахівців світової спільноти. Проте питання англомовної компетентності під час професійної підготовки вчителів англійської мови все ще не вивчено на достатньому рівні. Представлено модель ключових компонент педагогічної компетентності учителя англійської мови, яка обумовлена складом таких компонент як інформаційна, комунікативна, продуктивна, автономізаційна, моральна, психологічна, предметна, соціальна, математична компетентності та особисті якості вчителя. Проаналізовано якісну мовну підготовку здобувачів освіти щодо використання сучасних освітніх технологій (мультимедійних технологій, інформаційно-комунікаційних, інтернет-ресурсів в контексті формування аудитивної компетентності в студентів), що передбачають застосування телекомунікаційних та інформаційних технологій, зокрема, в роботі з освітніми комп'ютерними програмами з вивчення іноземних мов і використання інтернет-ресурсів.

Ключові слова: професійна педагогічна компетентність, вчитель англійської мови, компетенція, модель ключових компонент, особисті якості вчителя.

Актуальність (Introduction). Забезпечення інформаційних потреб державних органів щодо безпосередньої участі в реалізації програм інтегрування вищої школи України в європейський та світовий освітній простір зумовлене потребою у забезпеченні професійної педагогічної компетентності вчителя англійської мови. Саме для глибокого осмислення пріоритетів, компетентностей, принципів та напрямів реформування вітчизняної вищої

освіти, окреслення шляхів її інтеграції в європейський і світовий освітній простір викреслено потребу в гармонійно розвиненій особистості, для якої потреба в підвищенні загальноосвітнього і професійного рівня фундаментальних знань, асоціюється зі зміцненням своєї держави.

Докорінні зміни в системі освіти визначаються стратегією випереджувального інноваційного розвитку і відбуваються у контексті європейської інтеграції

з орієнтацією на фундаментальні загальнолюдські цінності. Сучасні науковці (Vizniuk I., Dolynnyi S., Polishchuk A., Кадемія М., Ніколаєва С.) в цьому напрямі здійснюють практичні заходи. Організовано широке впровадження в освітню галузь принципів Болонського процесу [1 – 4].

Мета (Purpose). Метою статті є обґрунтування особливостей професійної педагогічної компетентності вчителя англійської мови.

Результати (Results). *Професійна компетентність учителя* – це результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога та умова успішного впровадження нових державних стандартів освіти [1, 4].

Компетентність є похідною категорією компетентнісного підходу, яка описує інтегральну особистісну якість, сукупний навчальний результат інтегрованих знань, умінь та інших елементів, необхідний і достатній для здійснення стандартизованої кваліфікованої діяльності відповідного рівня [1, 2].

Компетенція є первинною статичною категорією компетентнісного підходу, яка описує вимоги до дискретного результату навчальної діяльності – одичної здатності людини виконувати певне соціально чи професійно значуще завдання – і задає зміст освіти [3, с. 157].

Компетенція (competentia) у перекладі з латини означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має певні знання та досвід. Компетентна в педагогічній сфері людина володіє відповідними здібностями та знаннями, що дозволяють їй ефективно комунікувати з учасниками освітнього процесу й здобувачами освіти. До основних професійних компетенцій відносимо такі [2, 4]:

– здатність працювати самостійно без керівництва;

– здатність на себе брати відповідальність за власною ініціативою;

– здатність виявляти ініціативу, не питаючи інших, чи це слід робити;

– готовність помічати проблеми та шукати шляхи їх вирішення;

– уміння аналізувати нові ситуації й застосовувати вже наявні знання для такого аналізу;

– здатність ладити з іншими;

– здатність засвоювати будь-які знання за власною ініціативою;

– уміння приймати рішення на основі здорових суджень.

Компетентність, у свою чергу, є надбанням самої особистості, визначає якісний рівень, засвоєння в наслідок навчання, знань, умінь навичок та здатності застосувати їх, на основі власного досвіду, в процесі здійснення певної діяльності. *Компетенція* пов'язана з певним видом діяльності, тоді як компетентність – з особистістю, з її внутрішніми якостями та здібностями [1, 3].

Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [1, с. 145].

Компетентний педагог – це такий фахівець, який володіє ґрунтовними знаннями з будь-якого предмета шкільного курсу навчання. Компетентний учитель організує педагогічну діяльність так аби вона була спрямована на отримання усвідомленого результату [2, 3].

Від того розуміємо *педагогічну компетентність* як сукупність знань, умінь, навичок, які потрібні для успішної реалізації функцій виховання, навчання та розвитку особистості дитини. Професійно компетентна людина та, яка [1, 2, 4]:

– успішно розв'язує завдання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями;

– задоволена професією;

– досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів⁴

– має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку;

- відкрита для постійного професійного навчання;
- збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску;
- соціально активна в суспільстві;
- віддана педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику;
- готова до якісної та кількісної оцінки своєї праці, уміє сама це робити.

Представимо модель ключових компонент педагогічної компетентності учителя англійської мови (рис 1.), яка обумовлена складом таких компонент як інформаційна, комунікативна, продуктивна, автономізаційна, моральна, психологічна, предметна, соціальна, математична компетентності та особисті якості вчителя. Компетентнісний ранг складових професійної компетентності вчителів англійської мови представлено згідно їх цифрового складу.

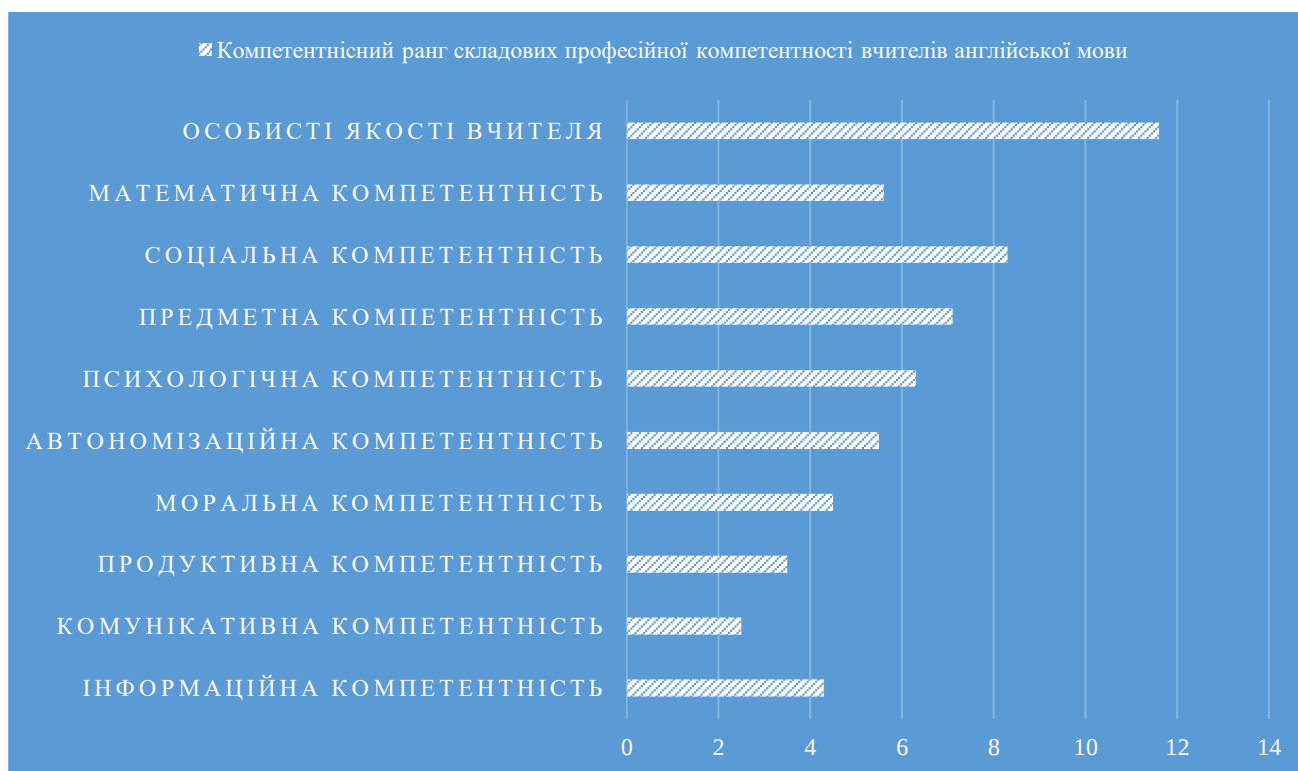


Рис. 1. Модель ключових компонент педагогічної компетентності учителя англійської мови

Розроблення нових освітніх стандартів інтегрування вищої школи України до європейського і світового простору зумовлено наявністю таких ключових компонент педагогічної компетентності учителя англійської мови (рис. 1).

1. *Інформаційна компетентність* передбачає володіння інформаційними технологіями, уміння опрацювати різні види інформації. Серед них уміння й навички роботи з друкованими джерелами, уміння здобувати інформа-

цію з інших джерел, переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу.

2. *Комунікативна компетентність* (мовленнєва, мовна та соціокультурна) – це вміння вступати в комунікацію (спілкування), бути зрозумілим. Спілкування без обмежень. Ці вміння допомагають зрозуміти інших (учнів, учителів, батьків та ін.). Мовленнєва компетенція (система внутрішньо засвоєних комунікантом знань щодо

функціонування іноземної мови, що виявляється у їх використанні в мовленнєвій діяльності) передбачає здатність сприймати й породжувати іншомовні тексти згідно з поставленим комунікативним завданням, яке включає ситуацію спілкування й комунікативний намір. Ця компетенція базується на забезпеченні аудіювання, говоріння, читання і письма;

3. *Продуктивна компетентність* – це вміння працювати, отримувати результат, ухвалювати рішення та відповідати за них. Більшість науковців серед ключових компетенцій учителя на перше місце ставить саме продуктивну компетентність.

4. *Автономізаційна компетентність* – це здатність до саморозвитку, креативності, самоосвіти, самовизначення, конкурентоспроможність. Адже вчитель перш за все вчиться сам, це вічний учень.

5. *Моральна компетентність* – це готовність, спроможність і потреба жити за традиційними моральними нормами.

6. *Психологічна компетентність* – це здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності.

7. *Предметна компетентність* – це сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому. До неї входять уміння вибирати правильний стиль і тон у спілкуванні, управляти їх увагу, темпом діяльності.

8. *Соціальна компетентність* – це вміння жити та працювати з оточуючими.

9. *Математична компетентність* – це вміння працювати з числом, числовою інформацією.

10. *Особисті якості вчителя* – доброзичливість, урівноваженість, чуйність, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність тощо.

Таким чином до основних показників педагогічної компетентності вчителя

відносимо такі: особистісні якості, особливо психологічні та перетворювальні; безперервне підвищення загальної та професійної культури; усвідомлення ролі педагога у вихованні громадянина та патріота; пошукова діяльність педагога; володіння методами педагогічного дослідження; результативність навчально-виховного процесу; конструювання власного педагогічного досвіду; активна педагогічна діяльність, спрямована на перетворення особистості учня й учителя.

Отож під *професійною компетентністю педагога* розуміють таку пошукову діяльність учителя, коли на основі бази знань, умінь і навичок, а також усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості він забезпечує оптимальний варіант організації освітнього процесу в навчальному закладі з метою формування творчої особистості. Все це може забезпечувати лише вчитель з високим рівнем професійної компетентності, розвиненими творчими здібностями, високим рівнем інтелігентності та ерудованості, а також здібностей до безперервної освіти.

Необхідним компонентом професійної компетентності вчителя англійської мови є когнітивно-технологічний, до якого входять відповідні вміння, навички та знання. Сучасний вчитель має володіти широким спектром педагогічних технологій, у сфері вивчення мовленнєвого еквіваленту, серед яких є такі [2, 3, 4]:

– набуття міцних знань, умінь і навичок мови, яка вивчається;

– формування соціально-цінної поведінки;

– розвиток технологічного мислення;

– вміння виконувати самоосвітню діяльність у сфері іноземних мов;

– вивчення технологічної дисциплінованості в навчанні та загальнокорисній праці тощо.

Саме тому іншомовна комунікативна компетентність розглядається нами як узагальнююче поняття, змістовність якого розкрито через характеристику соціальної, лінгвістичної та комунікативної компетентностей, котрі водночас розглядаються як її структурні складові (компоненти).

В аспекті цього підходу було проведено на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, в період січня 2023 року, дослідно-експериментальну роботу, в якій взяли участь 73 аспіранти II року навчання в аспірантурі. Вік учасників експерименту 22 – 35 років. Всі учасники перед початком дослідження проінформовані про умови участі в дослідженні й дали згоду на участь.

Для якісної підготовки здобувачів освіти було використано в комплексі з надбанням теоретичних знань і практичних вмінь, ситуативність задач згідно відповідного плану дій, що поряд з основним повинен включати й альтернативні варіанти їх вирішення. Тобто студента варто навчити застосовувати теоретичні уміння до конкретних умов. Домінантними в цьому є інтерактивні форми методів навчання: аналіз ситуацій, ділові ігри, виконання ролей тощо.

Активне навчання високоефективне в підготовці філологів, вчителів англійської мови, ґрунтується на такому застосуванні: «Запам'ятовується 50% побаченого і почутого одночасно, серед чого 20% почутого та 30% побаченого й 90% - якщо бачити, чути та робити самому, що і забезпечує широке використання активних методів навчання». Одним із таких методів є *кейс-метод*. «Істотний момент, що робить систему кейсів... методом навчання великої сили, полягає у тому, що вона перетворює студента в активнішого учасника подій», – підтверджував У. Донхем, декан Гарвардської школи бізнесу 1919 – 1942 років [1, 4].

Кейс-метод (метод аналізу ситуації) націлений на використання отриманих теоретичних знань, оволодіння методологією, а головне – на накопичення досвіду, чого не дає жодний інший метод навчання. Кейс є переліком подій і обставин, доповненим знаннями про навколишнє середовище суб'єкта господарювання, фінансову звітність, звіти діяльності упродовж низки років тощо. Результати використання цього методу представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Вивчення рівня інтенсивності прояву лінгвістичної компетентності педагогів

Рівні	Інтенсивність прояву компетентності педагогів			
	До експерименту		Після експерименту	
	Кі-ть осіб	%	Кі-ть осіб	%
Високий рівень	5	6,85%	46	63,01%
Середній рівень	19	26,02%	7	2,33%
Низький рівень	33	45,2%	2	2,74%

Компетентнісним рівнем знань в педагогів, як видно з табл. 1, є відтворення у свідомості здобувачів освіти лексико-граматичних знань, які є результатами пізнання граматичної і лексичної систем мови та правил їх застосування. Знання форм, категорій, значень та смислових відношень граматичної структури та лексичної одиниці, а також вміння адекватно застосовувати лексико-граматичні явища під час вимови забезпечують успішність побудови доволі зв'язних і осмислених висловлювань, що є вирішенням комунікативного завдання.

В 33 (45,2 %) респондентів на початку дослідження видно досить низькі показники прояву компетентності педагогів щодо використання граматичної і лексичної систем мови та правил їх застосування в освітній процес здобувачів освіти, що свідчить про відсутність пролонгованості комунікативних компетенцій з оточуючими на розмовному рівні. Лише 5 (6,85 %) здобувачів мають високий рівень інтенсивності прояву лінгвістичної компетентності в роботі з вчителями англійської мови, що дає їм можливість швидше долати несприятливі емоціогенні ситуації під час комунікацій на заняттях педагогічної взаємодії. Відсутність компетентності обумовлена низкою сильних негативних емоцій, які незадовільно впливають на загальний психічний стан особистості. В таких випадках переважає середній рівень (19 особи (26,02 %)) інтенсивності прояву компетентності педагогів. Загалом домінує схильність у студентів переживати сильні емоції з-за відсутності компетентнісного підходу в вивченні англійської мови.

Застосування кейс-методу, впровадження мультимедійних технологій, інформаційно-комунікаційних, інтернет-ресурсів в контексті формування аудитивної компетентності в студентів засвідчує підвищення рівня інтенсивності прояву лінгвістичної компетентності

педагогів та їх іншомовної комунікативної компетентності про, що видно за показниками результатів у таблиці 1. Згідно чого проаналізовано якісну мовну підготовку здобувачів освіти щодо використання сучасних освітніх технологій, які передбачають застосування телекомунікаційних та інформаційних впроваджень, зокрема, в роботі з освітніми комп'ютерними програмами щодо вивчення іноземних мов і використання інтернет-ресурсів.

Висновки і перспективи (Discussion). Таким чином, *іншомовна комунікативна компетентність* – це комплекс знань, умінь і навичок, а також досвіду їх використання, що дає майбутньому вчителю з англійської мови змогу ефективно й продуктивно застосовувати іноземну мову для здійснення професійної діяльності. Ця компетентність становить інтегральну характеристику професійної компетентності, забезпечує її успішну реалізацію в різноманітних соціокультурних і педагогічних ситуаціях з урахуванням специфіки лінгвістичних, соціальних і морально-етичних норм та правил, а також вимог, що висувуються до досвідченого користувача іншомовного спілкування, та завдань, які покладаються на майбутнього вчителя іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Vizniuk I. M., Dolyunnyi S. S., Polishchuk A.S. Internal conflict in psychosomatic disorders in teachers. Modern science: innovations and prospects. Proceedings of the 6th International scientific and practical conference. SSPG Publish. Stockholm, Sweden. 2022. С. 141-148.
2. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2016. № 37. 38, ст.2004.
3. Кадемія М., Візнюк І., Поліщук А., & Долинний С. Використання штучного інтелекту у вивченні іноземної мови здобувачами освіти. *Сучасні інформаційні технології та інно-*

ваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 2022. С. 153–163. Retrieved from <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-153-163>

4. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.

References

1. Vizniuk I. M., Dolynnyi S. S., Polishchuk A. S. (2022). Internal conflict in psychosomatic disorders in teachers. Modern science: innovations and prospects. *Proceedings of the 6th International scientific and practical conference*. SSPG Publish. Stockholm, Sweden. С. 141-148.

2. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (VVR). (2016). [Law of Ukraine "On Higher

Education". Information of the Verkhovna Rada (VVR).]. № 37. 38, st.2004.

5. Kademiiia M., Vizniuk I., Polishchuk A., & Dolynnyi S. (2022). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyvchenni inozemnoi movy zdobuvachamy osvity [The use of artificial intelligence in the study of a foreign language by students of education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemi*, 153–163. Retrieved from <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-153-163>

3. Nikolaieva S. Yu. (2010). Tsili navchannia inozemnykh mov v aspekti kompetentnysnoho pidkhodu [Objectives of learning foreign languages in the aspect of competence approach

4. *Inozemni movy*. 2. 11–17.

FEATURES OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE ENGLISH TEACHER

Duchenko A. V.

Abstract. Today, the worldview trend in Ukraine is the active integration of scientists into the educational community, in the context of which there is a need to provide qualified specialists with a high level of English-language professional competence. The point is to improve the level and quality of training of specialists in higher education institutions of Ukraine who are able to professionally solve the problems facing the State and are able to protect its interests. The purpose of the article is to substantiate the features of the professional pedagogical competence of an English teacher. It has been found that the development of English language competence is a key condition for the training of a competitive specialist. In today's society, specialists with English language skills and abilities are more maneuverable and successful in the current legal environment. Such teachers effectively carry out extensive work activities, while being socially adapted at all times, and are in great demand among specialists in the international community. However, the issue of English language competence in the professional training of English teachers is still not sufficiently studied. The article presents a model of the key components of the English teacher's pedagogical competence, which is determined by the composition of such components as information, communicative, productive, autonomization, moral, psychological, subject matter, social, mathematical competence and personal qualities of the teacher. The article analyzes the qualitative language training of students on the use of modern educational technologies (multimedia technologies, information and communication, Internet resources in the context of forming students' audience competence), which involve the use of telecommunication and information technologies, in

particular, in working with educational computer programs for learning foreign languages and using Internet resources.

Key words: *professional pedagogical competence, English teacher, competence, model of key components, personal qualities of a teacher.*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНО-КРЕАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**СЛОВІК О. М.**, аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманський державний педагогічний університет імені Павла ТичиниE-mail: oks.slovik@gmail.com

Анотація. У статті на основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу здійснено теоретичний аналіз проблеми застосування технологічно-креативного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів. Обґрунтовано, що застосування технологічно-креативного підходу у цій підготовці на теоретичному рівні передбачає надання креативності традиційним критеріям технологічності навчання та структурі цього процесу, тобто креативній орієнтації всіх навчальних процедур на гарантованому досягненні креативних навчальних цілей, діагностично поставлених креативних цілях, поточній та підсумковій оцінці креативних результатів тощо. Виокремлено низку проблем застосування технологічно-креативного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів: орієнтація традиційної системи цієї підготовки на навчання репродуктивного типу, попри багаторічне впровадження компетентнісного підходу; нерозробленість мотивації креативної навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів; намагання з боку викладачів уникати планування креативних завдань; неузгодженість на теоретичному рівні сутності дефініцій контексту застосування технологічно-креативного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів («технологія» та «методика»); перспектива та небезпека максимальної комп'ютеризації освітнього процесу у закладах вищої освіти, що ставить під сумнів необхідність креативності майбутніх учителів початкових класів та загалом ймовірність заміни посади вчителя. Уведення в практику підготовки майбутніх учителів початкових класів технологій креативного навчання вимагає глибокого аналізу наукових засад, базових категорій технології навчання; ухвалення низки рішень питань щодо матеріально-фінансових витрат; трудомісткості, збільшення навантаження викладача; коригування технологічно-креативного підходу до організації навчання, яке завжди передбачає креативність.

Ключові слова: технологія навчання, креативна технологія навчання, технологічно-креативний підхід, професійна підготовка, майбутні учителі початкових класів.

Актуальність (Introduction). У реформуванні та модернізації освіти в Україні, що триває вже понад тридцять років, однією з головних проблем є перехід від репродуктивного до продуктивного навчання, що потребує розвитку та широкого використання активних та інтерактивних, проблемних форм навчання, проектних, експериментальних, контекстних, ігрових, інформаційно-комунікаційних дистанційних та інших технологій. Різноманітність термінів і дефініцій, значна кількість «технологій», які

не піддаються коректній науковій класифікації, брак узгодженості у значенні основних категорій – все це спонукає неодноразово повертатися до аналізу вихідних понять, до наукових основ у вирішенні проблеми використання нових ефективних технологій, особливо у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів. Актуальності набуває питання навчання майбутніх учителів початкових класів основам креативності як пріоритетності швидкозмінного, конкурентновимогливого світу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). У процесі дослідження ми проаналізували наукові досягнення за останні десять років у галузі техніки та технологій навчання, а також теорії програмованого навчання та системного підходу. В основному вони включають роботи таких вітчизняних вчених, як А. Алексюк [1], О. Бартків [2], О. Гармаш [5], О. Коберник [3], Л. Корольова [4], С. Омельченко [5], І. Осадченко [6], В. Цісарук [8], І. Цісарук [8], Т. Яковишина [9] та ін. Безумовно, варто відмітити позитивний внесок у розвиток сучасних педагогічних технологій науковців: А. Амірової [10], Д. Генрік-сена [11], Р. Шадієва [12] та ін.

Автори правомірно намагаються з'ясувати сутність нового погляду на навчання, загалом приходять до задовільного результату досліджень, теоретико-практичні результати яких дозволяють підвищити рівень розвитку педагогічної науки. Незважаючи на розмитість, банальність, некоректність низки дефініцій кола досліджуваної проблеми, можна констатувати певний консенсус щодо суттєвих характеристик технології навчання.

Однак, враховуючи популяризацію ідей креативності та необхідності підготовки майбутніх учителів початкових класів до продукування й реалізації креативних засад у навчанні молодших школярів, бракує досліджень сумісності застосування технологічного та креативного підходів у цій площині.

Методи (Methods). На основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу здійснити теоретичний аналіз застосування технологічного-креативного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Мета (Purpose). Відповідно до мети статті використано низку теоретичних методів дослідження: аналіз (зокрема критичний аналіз), синтез, порівняння, узагальнення та інтерпретацію

наукових ідей, думок, поглядів та досвіду як загалом застосування технологічного та креативного підходів у підготовці майбутніх учителів початкових класів, так і його окремих аспектів. Крім того, дослідження потребувало аналізу державних освітніх стандартів початкової та вищої школи останнього покоління, а також документів (робочих програм), визначених вимогами МОН України [7]. Воно базується на аналізі досвіду роботи підготовки майбутніх учителів початкових класів в електронному освітньому середовищі Moodle.

Результати (Results). Науково-технічний прогрес відкриває найбагатші можливості для розробки нових методів та прийомів навчання, створення нових форм організації навчального процесу, застосування принципово нових засобів навчання, серед яких розробка креативних технологій навчання посідає одне з перших місць.

Розпочинаючи із 50-х рр. ХХ ст., процес навчання став розглядатися широко, системно: аналіз та розробка всіх компонентів навчальної системи, від цілей до контролю результатів. Відповідно до системного підходу, проблеми навчання треба вирішувати на шляху управління освітнім процесом з точно заданими цілями, досягнення яких має піддаватися чіткому опису та визначенню. Головними ідеями стали ідеї керованості, вимірюваності та відтворюваності процесу навчання, зокрема у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів [5; 6]. Не менш важливо зазначити про поступове виокремлення напряму у дидактиці – педагогічної технології / технології навчання. Технологією навчання називають (А. Алексюк [1], О. Коберник [3], С. Омельченко [5], І. Осадченко [6], Т. Яковишина [9] та ін.) сам проект процесу навчання конкретного предмета, що складає набір матеріалів щодо навчання (мету, зміст, процедури навчання, засоби контролю), і навіть його практичну реалізацію із застосуванням креативного підходу.

Враховуючи вказане вище, пропонуємо об'єднати технологічний та креативний підходи у єдиний – технологічно-креативний підхід у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів. Відтак схарактеризуємо сутність освітнього процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах впровадження технологічно-креативного підходу.

Зазначимо, що розвитком ідеї управління процесом креативного навчання стала технологія повного засвоєння навчального матеріалу (А. Амірова) [10]. Технологія повного засвоєння навчального матеріалу задає єдиний для майбутніх учителів початкових класів фіксований рівень оволодіння знаннями, вміннями та навичками, але робить змінними для кожного з них час, методи, форми, умови навчальної роботи.

Будь-який процес навчання реалізується в рамках педагогічної (дидактичної) системи, структура, склад та зв'язок компонентів якої повинні усвідомлюватись викладачем закладу вищої освіти та майбутнім учителем початкових класів. Завдання технології навчання полягає у вивченні всіх елементів навчальної системи та у проектуванні процесу навчання. Вирізняються специфічні риси технології навчання: орієнтація всіх навчальних процедур на гарантоване досягнення навчальних цілей, діагностично поставлені цілі, відтворюваність загалом навчального циклу, постійний зворотний зв'язок (поточна та підсумкова оцінка результатів). У зв'язку з технологічним підходом до процесу навчання визначено його основні компоненти [1–3; 5–6; 8]: постановка діагностичних цілей креативного навчання; підготовка змісту навчання – виділення креативних навчальних одиниць, що підлягають засвоєнню; розробка навчальних процедур, дій викладача та студентів, креативних навчально-методичних матеріалів; вимірювальних матеріалів та процедур для

поточної та підсумкової оцінки та корекції результатів креативного навчання.

Значущість у технологізації навчання з елементами креативності має постановка цілей [3; 6]. Постановка діагностичних цілей навчання конкретної навчальної дисципліни полягає в тому, що цілі навчання виокремлюються з освітніх потреб майбутніх учителів початкових класів, визначаються та плануються до кінця процесу навчання – це результати, які можна визначити, окреслити та в подальшому дослідити рівень їх сформованості. Проблема постановки навчальних цілей також полягає у тому, що не весь креативний навчальний матеріал піддається обробці (гуманітарні предмети). Цілі творчого характеру важко описати в конкретних діагностичних ознаках. Тому рекомендується стандартизувати опис цілей репродуктивного характеру та, залежно від дисципліни, прийняти певний ступінь неоднозначності опису цілей креативного характеру.

Гарантоване досягнення цілей визначається розробкою для майбутнього учителя початкових класів креативних навчальних матеріалів та характером навчального процесу, навчальних процедур [3; 6]. Ще однією важливою рисою технології навчання є відтворюваність повчального циклу, тобто можливість його повторення майбутнім учителем початкових класів. Цикл навчання містить такі аспекти: попередню оцінку рівня креативної навченості майбутніх учителів початкових класів; встановлення цілей їхнього навчання; сукупність креативних навчальних процедур та їх коригування згідно з результатами зворотного зв'язку; підсумкову оцінку результатів та постановку нових, креативних цілей майбутніх учителів початкових класів. Відтворюваність, на нашу думку, забезпечується однозначно зрозумілим описом всіх дій та матеріалів у процесі формування готовності майбут-

ніх учителів початкових класів до застосування креативних технологій навчання.

Зворотний зв'язок, який є суттєвою рисою технології креативного навчання, вимагає створення контрольновимірювальних матеріалів та процедур вимірювання, дозволяє уникнути суб'єктивізму в оцінці знань майбутніх учителів початкових класів.

Таким чином, застосування технологічного-креативного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів на теоретичному рівні передбачає надання креативності традиційним критеріям технологічності навчання та структурі цього процесу. Це виявляється у креативній орієнтації всіх навчальних процедур на гарантованому досягненні креативних навчальних цілей, діагностично поставлених креативних цілях, відтворюваності загалом навчального циклу на засадах креативності, постійному зворотному зв'язку (поточній та підсумковій оцінці креативних результатів).

Згідно з дослідженнями О. Коберника [3], І. Осадченко [6], технологічний дидактичний процес має бути однозначно описаний і прорахований за низкою параметрів: рівень засвоєння, якість засвоєння – за рівнем автоматизації, усвідомленості, міцності; зміст навчання – за складністю; є параметри посиленості засвоєння обсягу курсу, часу навчання, швидкості засвоєння – для всіх параметрів запропоновані символні та математичні висловлювання. Однак головний напрям – у розвитку дидактики закладено в основі технологізації освіти, зокрема креативних технологіях навчання. Напрямок традиційного навчання поширений через застосування креативних технологій та веде до поступової автоматизації дидактичних процесів, їх індивідуалізації з урахуванням інформаційно-комунікативних технологій [2].

Аналіз наукових джерел (О. Бартків [2], О. Гармаш [5], О. Коберник [3],

С. Омельченко [5], І. Осадченко [6], Т. Яковишина [9] та ін.) та емпіричного матеріалу дозволив нам виокремити низку проблем застосування технологічного-креативного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів:

1. Орієнтація традиційної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів на навчання репродуктивного типу, застосування набутих знань, умінь та навичок у стандартних ситуаціях, попри багаторічне впровадження компетентнісного підходу.

2. Нерозробленість мотивації креативної навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів; ігнорування особистості студента, його внутрішнього світу.

3. Намагання з боку викладачів уникати планування креативних завдань, оскільки це є нелегкою справою, потребує інтелектуальних та матеріальних витрат як у процесі підготовки до заняття, так і у процесі перевірки набутих компетентностей майбутніми учителями початкових класів.

4. Неузгодженість на теоретичному рівні сутності дефініцій контексту застосування технологічного-креативного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів.

5. Перспектива та небезпека максимальної комп'ютеризації освітнього процесу у закладах вищої освіти, що ставить під сумнів не лише необхідність креативності майбутніх учителів початкових класів, що не зможе конкурувати із креативністю штучного інтелекту, а й загалом ймовірність заміни «живого» вчителя на вчителя-робота.

Проаналізуємо окремі з цих проблем застосування технологічного-креативного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Дослідники [3; 4], намагаючись зрозуміти, як «комп'ютерне мислення» майбутніх учителів початкових класів, їхня робота з віртуальним освітнім середовищем змінює педагогічний процес,

впливає на технологію навчання, дійшли до висновків, що навчання набуває адаптивного та інтерактивного характеру, стимулює інтелектуальний розвиток, забезпечує завершеність циклу навчання.

Навчання з використанням креативних технологій навчання (застосування технологічного-креативного підходу у підготовці майбутніх фахівців), створення цифрових освітніх ресурсів вимагають координації завдань, засобів та дій багатьох фахівців та служать формуванню креативної «технологічної свідомості» майбутніх учителів початкових класів. Водночас спостереження показують, що є небезпека використання електронних ресурсів, технологій не як засобів, а як цілей, забування власне педагогічних цілей – отримання заданих результатів, компетенцій студентів, не пов'язаних із креативністю чи із виявом плагіату креативних ідей [11].

Так, ще однією проблемою, що має як теоретичне, так і практичне значення у контексті застосування технологічного-креативного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів, є питання про узгодженість понять «технологія» та «методика», в якому немає єдності та ясності у педагогічній спільноті. Одні вчені вважають технологію формою реалізації методики [5; 8], інші вважають, що поняття технології ширше, ніж методики [3; 6], треті вважають ці терміни синонімічними [2; 9] тощо.

Так, на думку І. Осадченко [6], застосування терміну «методика» ускладнене тим, що це поняття має різні значення: методика викладання навчальної дисципліни – частина педагогічної науки та практики, що досліджує закономірності процесу навчання, зміст, методи, засоби, форми навчання одного предмету та розробляє рекомендації для вчителів; методика викладання навчальної дисципліни містить значну кількість модульних та локальних методик (викладання модулів, розділів, тем,

а також організація та проведення різних форм занять та заходів); ще у вузькому значенні методика є алгоритмом, інструкцією, керівництвом за змістом та послідовністю дій для отримання будь-якого локального результату, наприклад, методика відпрацювання навички вирішення завдань, написання творів, проведення дослідів тощо.

Аналізуючи поняття «методика» та «технологія», Т. Яковишина [9] пише, що «прихід технології на зміну традиційній методиці має, безумовно, сприяти підвищенню ефективності навчального процесу» [9, с. 131]. Науковці дають чіткішу характеристику, зазначаючи, що будь-які освітні концепції та системи вимагають для реалізації певної системи дій. Якщо ця система досить варіативна та гнучка, її найчастіше називають методикою, якщо ж вона задається у менш жорсткішій алгоритмічній послідовності з розрахунком на отримання гарантованого результату, її називають технологією [8]. Однак термін «технологія» у науковій літературі є досить поширеним. Він може означати вже названий напрям дидактики, потім – будь-яку модель навчання, навчальну систему, далі систему методів і прийомів будь-якого вчителя, нарешті окремі методи навчання та методику навчання загалом [3; 4; 6].

Ця неясність понять прослідковується, наприклад, у судженнях учених [1–3]: ідеальна технологія та методика зустрічаються рідко, будь-яка дидактична система залежно від рівня її інструментальності може бути ближча або до технології (високий рівень інструментальності), або методики (низький рівень інструментальності). Під інструментальністю О. Коберник [3] розуміє опрацьованість та алгоритмізацію конкретних дій, розпочинаючи з постановки цілей; визначеність етапів, кроків, операцій, що ведуть до мети. Саме ця властивість, на його думку, забезпечує відтворюваність технології та гарантованість

результату. Рівень розвитку інструментальності може бути ознакою, на основі якої в дидактичній системі можна виявити ступінь її наближення або технології, або методики [2–3]. Інструментальність застосування технологічного-креативного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів, на нашу думку, ускладнюється неоднозначністю алгоритмізації креативних дій, що самі собою передбачають спонтанність, непередбачуваність, неочікуваність тощо. Тому йдеться про сумісність технологічного-креативного та синергетичного підходів у зазначеному процесі.

Тим не менш, технологізація освіти, зокрема її креативний складник як проблема, не тільки міцно увійшла до наукового дискурсу, але й впровадилася у реальній практиці. Навіть нинішня модернізація освіти загалом заснована багато в чому на системно-технологічному підході, на технократичних ідеях та врешті – на засадах технологічного-креативного підходу. Ознакою технологізації та креативності освіти слід вважати вимоги МОН України [7] до умов реалізації освітніх програм, згідно з якими заклад вищої освіти має розробити програми з навчальних дисциплін, складовою яких мають бути технології та контрольні-вимірювальні матеріали.

Із вказаного, на наш погляд, випливає, що освоєння, введення в практику підготовки майбутніх учителів початкових класів нових, ефективних креативних технологій навчання, що підвищують якість цієї підготовки, вимагає, по-перше, суворішого аналізу наукових засад, базових категорій технології навчання як окремої галузі досліджень; по-друге, для переходу від теорії до практики необхідну ухвалення низки рішень таких прикладних проблем як: матеріально-фінансові витрати, трудомісткість, збільшення навантаження викладача, а також коригування технологічного-креативного підходу до організації навчання – діяльності майбутніх учителів початкових класів, яка не завжди піддається

технологізації, але завжди передбачає креативність.

Висновки і перспективи (Discussion). Таким чином, аналіз наукових джерел та емпіричного матеріалу контексту проблеми застосування технологічного-креативного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів дозволив нам зробити такі висновки:

1. Застосування технології креативного навчання у згаданому процесі доречно позиціонувати на теоретичному рівні з позицій застосування цілісного – технологічного-креативний підходу.

2. Застосування технологічного-креативного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів на теоретичному рівні передбачає надання креативності традиційним критеріям технологічності навчання та структурі цього процесу, тобто креативній орієнтації всіх навчальних процедур на гарантованому досягненні креативних навчальних цілей, діагностично поставлених креативних цілях, поточній та підсумковій оцінці креативних результатів тощо. Відтворюваність як один із ключових критеріїв технологічності освітнього процесу забезпечується однозначно зрозумілим описом всіх дій та матеріалів у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування креативних технологій навчання. Однак найскладнішим є процес алгоритмізації, що неузгоджується загалом із сутністю поняття «креативність» студентів.

3. Виокремлено низку проблем застосування технологічного-креативного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів: 1) орієнтація традиційної системи цієї підготовки на навчання репродуктивного типу, попри багаторічне впровадження компетентнісного підходу; 2) нерозробленість мотивації креативної навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів; 3) намагання з боку викладачів уникати

планування креативних завдань; 4) неузгодженість на теоретичному рівні сутності дефініцій контексту застосування технологічного-креативного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів («технологія» та «методика»); 5) перспектива та небезпека максимальної комп'ютеризації освітнього процесу у закладах вищої освіти, що ставить під сумнів необхідність креативності майбутніх учителів початкових класів та загалом ймовірність заміни посади вчителя.

4. Уведення в практику підготовки майбутніх учителів початкових класів технологій креативного навчання вимагає глибокого аналізу наукових засад, базових категорій технології навчання; ухвалення низки рішень питань щодо матеріально-фінансових витрат; трудомісткості, збільшення навантаження викладача; коригування технологічного-креативного підходу до організації навчання, яке завжди передбачає креативність.

Подальших досліджень потребує визначення дидактичної моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування креативних технологій навчання у професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Проблема модульних технологій навчання у вищій школі. *Наукові засади реформування вищої освіти в Україні*. Київ: Освіта, 1994. С. 176–179.
2. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/pr obl_sych_vchutela/2010/1/visnuk_7.pdf.
3. Коберник О. Креативні технології навчання: навчальний посібник. Умань: Візаві, 2016. 272 с.
4. Корольова Л. М. Креативне освітнє середовище – шлях до

успішної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. *Молодий вчений*. 2018. Вип. 2 (1). С. 260–264. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LJNK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=molv_2018_2\(1\)_65](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LJNK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=molv_2018_2(1)_65).

5. Омельченко С., Гармаш О. Креативне мислення майбутніх учителів як компонент моделі навчання «4 C'S». *Молодь і ринок*. 2022. №. 5/203. С. 62–66. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/264631>.

6. Осадченко І. І. Психодідактична готовність викладачів до застосування у ВНЗ креативних технологій навчання. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Серія: Педагогіка. 2017. Вип. 8. С. 111–120. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LJNK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=nvkogpht_2017_8_15.

7. Про освіту: Закон України від 01.01.2023 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

8. Цісарук В. Ю., Цісарук І. В. Проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя в педагогічній теорії та практиці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 83. С. 188–191.

9. Яковишина Т. Модель формування креативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 2 (86). С. 129–139. URL: <https://www.repository.sspu.edu.ua/bitstre>

[am/123456789/7484/1/Yakovyshyna_Mo
del%20formuvannia.pdf](https://www.researchgate.net/publication/350030191_Creative_and_research_competence_as_a_factor_of_professional_training_of_future_teachers_Perspective_of_learning_technology).

10. Amirova A. et al. Creative and research competence as a factor of professional training of future teachers: Perspective of learning technology. *World Journal on Educational Technology: Current Issues* 12.4. 2020. P. 278–289. URL: https://www.researchgate.net/publication/350030191_Creative_and_research_competence_as_a_factor_of_professional_training_of_future_teachers_Perspective_of_learning_technology.

11. Henriksen D. et al. Creativity and technology in teaching and learning: a literature review of the uneasy space of implementation. *Educational Technology Research and Development*. 2021. P. 1–18. https://punyamishra.com/wp-content/uploads/2021/01/Henriksen2021_Article_CreativityAndTechnologyInTeach-1.pdf.

12. Shadiev R., Wu-Yuin Hwang, and Gheorghita Ghinea. Guest editorial: Creative learning in authentic contexts with advanced educational technologies. *International Forum of Educational Technology and Society*, 2022. URL: <https://www.jstor.org/stable/48660125>.

References

1. Alekseyuk, A. M. (1994). Problema modul'nykh tekhnolohiy navchannya u vyshchii shkoli [The problem of modular learning technologies in higher education]. *Naukovi zasady reformuvannya vyshchoyi osvity v Ukraini – Scientific foundations of higher education reform in Ukraine*, 176–179 [in Ukrainian].

2. Bartkiv, O. (2010). Hotovnist' pedahoha do innovatsiynoyi profesiynoyi diyal'nosti [Teacher readiness for innovative professional activity]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya – Problems of modern teacher training*, 1, 52–58 [in Ukrainian].

3. Kobernyk, O. (2016). Kreatyvni tekhnolohiyi navchannya. Uman': Vizavi [in Ukrainian].

4. Korol'ova, L. M. (2018). Kreatyvne osvitnye seredovyshe – shlyakh do uspishnoyi pedahohichnoyi diyal'nosti maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Creative educational environment - the way to successful pedagogical activity of future primary school teachers]. *Molodyy vchenyy – A young scientist*, 2 (1), 260–264 [in Ukrainian].

5. Omel'chenko, S., Har-mash, O. (2022). Kreatyvne myslennya maybutnikh uchyteliv yak komponent modeli navchannya «4 S"S» [Creative thinking of future teachers as a component of the "4 C'S" learning model]. *Molod' i rynok – Youth and the market*, №. 5/203, 62–66 [in Ukrainian].

6. Osadchenko, I. I. (2017). Psykhodydaktychna hotovnist' vykladachiv do zastosuvannya u VNZ kreatyvnykh tekhnolohiy navchannya [Psychodidactic readiness of teachers to use creative teaching technologies in universities]. *Naukovyy visnyk Kremenets'koyi oblasnoyi humanitarno-pedahohichnoyi akademiyi im. Tarasa Shevchenka –Scientific Bulletin of the Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko* 8, 111–120 [in Ukrainian].

7. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.01.2023 r. № 2145-VIII. (2023). *Vidomosti Verkhovnoyi Rady*, 38–39, art. 380.

8. Tsisaruk, V. YU., Tsisaruk, I. V. (2021). Problema formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya v pedahohichniy teorii ta praktytsi [The problem of formation of professional competence of the future teacher in pedagogical theory and practice]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the M.P. Drahomanov NPU*, 83, 88–191 [in Ukrainian].

9. Yakovyshyna, T. (2019). Model' formuvannya kreatyvnoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya pochatkovoyi shkoly [Model of formation of creative competence of the future primary

school teacher]. *Pedahohichni nauky: te-oriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (86), 129–139 [in Ukrainian].

10. Amirova A., et al. (2020). Creative and research competence as a factor of professional training of future teachers: Perspective of learning technology. *World Journal on Educational Technology*, 12.4., 278–289.

11. Henriksen D., et al. (2021). Creativity and technology in teaching and learning: a literature review of the uneasy space of implementation. *Educational Technology Research and Development*, 1–18.

12. Shadiev R., Wu-Yuin H., and Gheorghita G. (2022). Guest editorial: Creative learning in authentic contexts with advanced educational technologies. International Forum of Educational Technology and Society.

THEORETICAL ANALYSIS OF THE APPLICATION OF THE TECHNOLOGICAL-CREATIVE APPROACH IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY GRADES Slovik O. M.

Abstract. *In the article, based on the analysis of scientific sources and empirical material, a theoretical analysis of the problem of applying the technological-creative approach in the training of future primary school teachers is carried out. It is substantiated that the application of the technological-creative approach in this training at the theoretical level involves giving creativity to the traditional criteria of the technology of learning and the structure of this process, that is, the creative orientation of all educational procedures on the guaranteed achievement of creative educational goals, diagnostically set creative goals, current and final assessment of creative results etc. Reproducibility, as one of the key criteria for the technology of the educational process, is provided by a clearly understandable description of all actions and materials in the process of forming the readiness of future primary school teachers to use creative learning technologies. However, the most difficult is the process of algorithmization, which is generally incompatible with the essence of the concept of "creativity" of students. A number of problems of the application of the technological and creative approach in the training of future primary school teachers are highlighted: the orientation of the traditional system of this training on reproductive-type training, despite the long-term implementation of the competence approach; lack of development of motivation for creative educational activity of future primary school teachers; teachers' efforts to avoid planning creative tasks; inconsistency at the theoretical level of the essence of definitions of the context of the application of the technological-creative approach in the training of future primary school teachers ("technology" and "methodology"); the prospect and danger of maximum computerization of the educational process in institutions of higher education, which calls into question the need for creativity of future primary school teachers and, in general, the possibility of replacing the position of a teacher. The introduction into practice of training future teachers of primary grades of creative learning technologies requires a deep analysis of the scientific foundations, basic categories of learning technology; adoption of a number of decisions regarding material and financial costs; labor intensive, increasing the teacher's workload; adjustment of the technological and creative approach to the organization of training, which always involves creativity.*

Key words: *learning technology, creative learning technology, technological-creative approach, professional training, future primary school teachers.*

**СУЧАСНІ МЕТОДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ЗВО:
АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД**

МАРТИНЮК І. А., канд. психол. наук, доцент, в.о. завідувача кафедри психології
Національний університет біоресурсів і природокористування України,

E-mail: martirene@ukr.net

ТЕСЛЮК В. М., канд. психол. наук, доцент, доцент кафедри психології
Національний університет біоресурсів і природокористування України,

E-mail: v.tesliuk46@gmail.com

Анотація. У статті аналізується поняття якості вищої освіти та підходів до її забезпечення. Розглянуто сутність розуміння якісної фахової підготовки вітчизняними та зарубіжними науково-педагогічними працівниками. Акцентовано увагу на багатогранності феномену якості вищої освіти та різноманітності шляхів і методів її забезпечення. Висвітлені результати теоретичного аналізу особливостей освітнього процесу в університетах, що посідають лідерські позиції у QS World University Rankings: Масачусетському технологічному, Оксфордському, Стенфордському, Гарвардському та Кембриджському. Зроблено висновок про важливість запровадження чи активізації використання у вітчизняних закладах вищої освіти таких методів підвищення якості навчання здобувачів: дослідницькі проєкти, лекції діалогічного характеру з розбором актуальних кейсів, написання творчих есе під час самостійної роботи на підґрунті опрацювання заданих наукових джерел, семінари-дискусії із заохоченням студентів до постановки великої кількості запитань та пошуку відповіді на них, підготовка студентів до лекції шляхом опрацювання наукової літератури за її тематикою, індивідуальні співбесіди за темою заняття, запрошення на окремі лекції відомих вузькопрофільних фахівців відповідної галузі.

Ключові слова: *якість освітніх послуг, ЗВО, вища освіта, методи викладання, освітній процес.*

Актуальність (Introduction). Розвиток суспільства потребує постійного вдосконалення системи вищої освіти. Тому усі держави перебувають у пошуках, розробках новацій, здатних забезпечити якісну підготовку фахівців різних профілів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (Analysis of recent researches and publications). Питання забезпечення якості вищої освіти розглядається на різних рівнях: як складова національної системи забезпечення якості вищої освіти, як складова культури закладу вищої освіти, як феномен у роботі конкретного науково-педагогічного працівника та як результат навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Рівень національної системи забезпечення якості вищої освіти представлений діяльністю державних структур, що координують, здійснюють моніторинг та контроль показників якісного провадження освітнього процесу закладів вищої освіти країни. В Україні такими структурами є Міністерство освіти, Національна агенція з якості вищої освіти. У Європі – Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA).

ENQA визнає різноманітність підходів у забезпеченні якості вищої освіти, що уособлює суттєву кореляцію цілей і контексту, в якому все відбувається. ENQA визначає культуру якості, передусім як організаційну культуру ЗВО, що спрямована на безперервне посилення якісних

показників його діяльності. Вона характеризується наявністю двох сутнісних елементів: культурного, який передбачає присутність у зацікавлених осіб спільних цінностей, переконань і очікувань, та управлінського, що презентований чітко визначеними процесами координації індивідуальних зусиль учасників освітнього процесу щодо посилення якості вищої освіти. Відповідно, ENQA розрізняє чотири типи культури якості вищої освіти, що притаманні сучасним європейським університетам:

- тип А: залучення адміністрації, персоналу та студентів є слабким, що призводить до неефективного підходу, коли ніхто не несе відповідальність за якість вищої освіти;

- тип В: прихильність до забезпечення якості є неявною і виявляється лише у виконанні професійних функцій; залучення адміністрації є слабким, що унеможливорює розвиток культури якості вищої освіти;

- тип С: рівень участі адміністрації університету є високим, натомість, залучення студентів – низьким, і тому погляд на якість є суто управлінським, зосередженим на реалізацію процедур забезпечення якості вищої освіти;

- тип D: рівень залучення адміністрації, викладачів і студентів є високим, що у результаті призводить до розвитку справжньої культури якості вищої освіти. [1]

Із наведеного переліку очевидно, що саме останній тип культури якості є бажаним для реалізації у закладах вищої освіти. Саме запровадження такого типу культури активно пропагується на сьогодні Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти України, яке активно співпрацює з Британською Радою та Агенцією із забезпечення якості у Великій Британії (Quality Assurance Agency).

У 2005 р. у м. Бергені (Норвегія) на Болонському саміті було прийнято «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі

вищої освіти» (англ. European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG). У їх підготовці брали участь ENQA) спільно з Європейським союзом студентів (ESU) та Європейською асоціацією закладів вищої освіти (EURASHE). Оновлену версію даного документу схвалено на Міністерській конференції 15 травня 2015 р. (м. Єреван, Вірменія). Головна мета «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» – сприяти кращому розумінню забезпечення якості навчання і викладання, не зважаючи на кордони між усімастейхолдерами. Забезпечення зовнішніх механізмів визначення якості вищої освіти сприяє побудові взаємодовіри і кращому визнанню кваліфікацій, програм та інших послуг. Предметом Стандартів є забезпечення якості навчання і викладання у вищій освіті, у тому числі побудова навчального середовища і відповідних зв'язків із дослідженнями та інноваціями. ЗВО мають стратегії і процедури для забезпечення і підвищення якості інших видів своєї діяльності, зокрема дослідницької та управлінської. Зазначається, що в основі процесів забезпечення якості лежать дві споріднені цілі – підзвітність і підвищення якості, які формують довіру до функціонування закладів вищої освіти. [20]

У вище зазначеному документі акцентується увага на запровадженні міждисциплінарних програм, поєднанні академічного навчання та навчання на робочому місці, важливості оцифровування (дигіталізації) інформації. Студенти повинні мати справу з дослідженнями або діяльністю, пов'язаною з дослідженнями й інноваціями, на всіх рівнях вищої освіти, щоб розвинути критичне та творче мислення, яке дозволить їм віднаходити інноваційні рішення для розв'язання нових викликів. Тому повинна покращуватися синергія між освітою, дослідженнями й інноваціями. Переведення інформації в цифрову (електронну) форму

може змінювати те, як надається вища освіта, як люди навчаються на різних етапах свого життя. Використання цифрової та змішаної освіти з відповідним забезпеченням якості має покращити навчання впродовж життя та гнучке навчання. [20]

На рівні культури закладів вищої освіти феномен якості освіти значною мірою обумовлений розумінням його сутності та показників, його досягнення закладається у місію й цілі розвитку.

Зупинимось детальніше на розумінні феномену якості університетської освіти.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено: «Якість вищої освіти – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом вищої освіти та/або договором про надання освітніх послуг». [5]

Чимало відомих вчених, діячів освіти звертають увагу на необхідність більш широкого і глибокого розуміння визначення цього феномену.

Зокрема, С. М. Ніколаєнко звертає увагу на важливість відповідності результатів освіти державній стратегії формування економіки знань, виховання патріота-громадянина. Важливу роль у забезпеченні якості вищої освіти вчений відводить науково-педагогічним працівникам, зазначаючи: «Світові тенденції свідчать, що попри всі динамічні зміни, у центрі системи якісної освіти все-таки залишиться високопрофесійний викладач, здатний допомогти сформувати студенту його траєкторію розвитку». [8]

М. Винницький наголошує, що роль хорошого університету не лише в підготовці фахівця, а й наданні світоглядної підготовки, що означає широкі знання та компетенції, які дуже часто виражаються в таких речах, як *soft skills* або універсальні навички. [2]

А. Дурдас, Т. Кравчук звертають увагу на те, що якість вищої освіти розглядається також і як сукупність якостей осо-

бистості з вищою освітою, яка відображає її професійну компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість і визначає здатність вищої освіти задовольняти як особистісні духовні, так і матеріальні потреби, а також потреби суспільства. [4]

У 2009 р. в Комюніке Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з вищої освіти «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку» зауважувалось, що критерії якості мають відображати загальні цілі вищої освіти, зокрема виховання у студентів критичного і незалежного мислення та здатності до навчання впродовж життя; вони повинні заохочувати інновації та різноманітність; забезпечення якості вищої освіти вимагає визнання важливості залучення і збереження кваліфікованого, талановитого і відповідального науково-педагогічного штату. [14]

Г. Калінічева, обґрунтовуючи необхідність освіти впродовж життя («вона захищає особистість від невизначеності, непередбачуваності та викликів сучасного світу»), зауважує: «...якість освіти – це, у першу чергу, якість знань». [7]

Розуміння якості освіти зарубіжними колегами знаходимо в публікаціях, представлених в Інтернет-просторі. Зокрема, на сайті Гельсінського університету (Фінляндія) задекларовано: «Якість в Університеті Гельсінкі означає робити правильні речі в потрібний час у правильний спосіб для досягнення найвищих результатів. Операційні моделі, які відповідають меті, постійно оцінюються та вдосконалюються для подальшого покращення результатів. Якість – це ефективна робота та якісний результат». [20]

Колеги з Приморського університету (Словенія) Faganel A. & Dolinšek S. зауважують: «Бути орієнтованим на якість вищої освіти означає дбати про очікування студентів та інших клієнтів, а також усіх залучених сторін, і забезпечувати їх виконання». [17]

Колега із Суїнбернського технологічного університету (Австралія)

Chang W., аналізуючи сутність поняття якості вищої освіти, зауважує, що воно є досить комплексним, бо заклад вищої освіти, по суті, має багато клієнтів і багато продуктів. [15]

Колеги із Копенгагенського університету (Данія), описуючи якість освіти окремих факультетів, зазначають насамперед, про актуальність та сучасність навчальних програм високої якості. [19]

Dicker R., Garcia M., Kelly A. & Mulrooney H. – дослідники Кінгстонського університету (Англія), з'ясовуючи сутність поняття «якість вищої освіти», зауважують, що це багатовимірний, динамічний і контекстуальний термін, що може по-різному сприйматися зацікавленими сторонами: постачальниками (органи фінансування), користувачами продуктів (студенти), користувачами результатів (роботодавці) та працівниками вищої освіти. Вони провели опитування викладачів, студентів та роботодавців. У результаті вони виявили відмінності в розуміння якості між зазначеними категоріями досліджуваних. Для роботодавців свідченням якості освіти є особистісні якості випускників, для співробітників і студентів показником якості є їхні стосунки. При цьому був виявлений цікавий факт: хоча студенти позитивно оцінювали використовувані методи викладання і навчання, але при цьому вони висловлювали невпевненість у тому, чи отримують вони якісну освіту. Відтак, автори пропонують закладам вищої освіти чітко формулювати своїм студентам зв'язки між навичками та якість, які вважаються важливими роботодавцями, та завданнями і видами діяльності, які використовуються для їх розвитку. [16]

Як бачимо, поняття якості вищої освіти є досить багатограним і тому не дивно, що на для її забезпечення, заклади вищої освіти обирають різноманітні шляхи й методи.

Зокрема, Університет Гельсінкі, ставлячи перед собою мету до 2030 року стати одним із провідних університетів

світу, робить ставку на поглиблені та інноваційні знання у конкретних дисциплінах, міждисциплінарні дослідження і міждисциплінарну співпрацю, викладання високого рівня. При цьому передбачається проведення досліджень, спрямованих на вирішення основних глобальних проблем. [20]

Узагальнення вище викладеного дає підстави для таких висновків:

- 1) якість вищої освіти – феномен, який виражає міру довіри зацікавлених сторін до процесу і результату освітнього процесу;
- 2) якість вищої освіти пов'язана з відповідністю результату освітнього процесу запитам суспільства;
- 3) якість вищої освіти досягається відповідною організацією освітнього процесу;
- 4) у забезпеченні якості освітнього процесу вагомому роль відіграє висококваліфікований штат працівників освітнього закладу;
- 5) оцінку якості вищої освіти можуть дати як споживачі її послуг (здобувачі), так і споживачі її результатів (роботодавці).

Мета (Purpose). Проаналізувати найбільш ефективні методи (систему кроків) забезпечення якості вищої освіти.

Методи (Methods). Для з'ясування найбільш ефективних методів (системи кроків) забезпечення якості вищої освіти проводився теоретичний аналіз особливостей освітнього процесу в університетах, що посідають лідерські позиції у QS World University Rankings [18]: у Масачусетському технологічному університеті, Оксфордському, Стенфордському, Гарвардському та Кембриджському університетах. Джерелами інформації обрано оприлюднені в мережі Інтернет відгуки наших співвітчизників, котрі були студентами чи працівниками зазначених закладів вищої освіти. Мотивація такого вибору: студенти є безпосередніми споживачами послуг; відгуки надані деякими із

них по завершенні навчання, коли була можливість оцінити значущість набутих компетенцій для працевлаштування; наявний досвід навчання в українських закладах вищої освіти дозволив звернути увагу на відмінності освітнього процесу.

Результати (Results). Перший у світовому рейтингу Масачусетський технологічний університет відомий насамперед своїми передовими дослідженнями й інноваціями, а також практичною освітою. [11]

В. Куліков, згадуючи про своє навчання у Масачусетському технологічному університеті, виокремлює такі особливості освітнього процесу: надання знань, що є інструментарієм для заглиблення в будь-яку тему; свобода студента у формуванні графіку та змісту навчальних курсів; дух дружньої конкуренції, що мотивує до навчання; видатний викладацький склад і доступність викладачів до запитань; запрошення вести лекції відомих людей. [6]

С. Бадовська, ділячись своїм досвідом навчання в Оксфордському університеті, зауважує, що тут вчать думати й критично аналізувати, а не запам'ятовувати. [10]

І. Примаченко, зауважує такі особливості навчання у Стенфордському університеті: доступність усіх матеріалів до пар через онлайн-систему; семінарські заняття проходять як досить тривалі заняття у формі дискусій, які потребують високого рівня активності студентів та досить серйозної підготовки (виконання письмових завдань, складного аналітичне читання великої кількості сторінок текстів). [9]

С. Хутка, викладачка Стенфордського університету, член Соціологічної асоціації України та Американської соціологічної асоціації, зазначає, що для викладача дуже важливо мати максимально привабливий і варіативний курс, з якого студенти можуть отримати унікальну інформацію. Студенти обирають най-

більш цікаві для них курси, під час занять вони ставлять неймовірну кількість запитань, дискутують, вони мотивовані до навчання. [3]

Г. Солодко, навчаючись у Гарвардському університеті, відзначає такі особливості викладання: воно іде в ногу з часом, студентам дають розбирати кейси з реального життя, на лекції треба приходити готовим і володіти матеріалом, який буде обговорюватися, лектору треба ставити запитання. [13]

В. Самохвалов, який здобув ступінь PhD в Кембриджському університеті, виокремлює такі особливості навчання у цьому закладі вищої освіти: у студентів розвивають критичність і швидкість мислення, тому їм систематично доводиться опрацьовувати великі обсяги інформації; з кожного предмету кожні два тижні доводиться писати досить поширені і ґрунтовні есе; після лекцій відбуваються заняття один-на-один чи двана-один із викладачем, що вимагає серйозної підготовки до такого заняття. [12] Варто зауважити, що кожен із вище згаданих авторів, ділячись своїм досвідом, описує освітній процес в університетах як високоефективний. Відтак, вартують розгляду на предмет запровадження чи активізації використання у вітчизняних закладах вищої освіти такі методи підвищення якості навчання здобувачів:

- дослідницькі проекти,
- лекції діалогічного характеру з розбором актуальних кейсів,
- написання творчих есе під час самостійної роботи на підґрунті опрацювання заданих наукових джерел,
- семінари-дискусії із заохоченням студентів до постановки великої кількості запитань та пошуку відповіді на них,
- підготовка студентів до лекції шляхом опрацювання наукової літератури за її тематикою,
- індивідуальні співбесіди за темою занять,
- запрошення на окремі лекції відомих вузькопрофільних фахівців відповідної галузі.

Досвід студентів провідних університетів світу засвідчує, що навчання за такими методами сприяє опануванню знань, виробленню необхідних компетенцій, активізує відчуття спроможності бути успішним у професії, дає поштовх до бажання розвиватись далі: працювати і вдосконалюватись, відкривати свою справу, продовжувати свою освіту.

Висновки і перспективи (Discussion). Проведене дослідження стало підґрунтям для висновку про те, що для забезпечення високого рівня якості освітнього процесу в ЗВО доцільно запроваджувати такі методи навчання: діалогічний (дискусії, обговорення, індивідуальні співбесіди), метод кейсів, проєктний, письмові есе, опрацювання наукової літератури. Важливими умовами їх запровадження має бути професіоналізм викладача, мотивованість студентів, актуальність опрацьованого матеріалу, акцент на розвиток критичного й творчого мислення, забезпечення прояву індивідуальності здобувачів у їх навчанні.

Перспективою подальших досліджень цього напрямку залишається розробка змістовного наповнення системи окреслених методів у контексті навчальних дисциплін та аналіз ефективності їх запровадження з огляду на важливість формування готовності особистості до навчання упродовж життя.

Список використаних джерел

17. Авшенюк Н. Про якісну вищу освіту. URL: <https://naga.gov.ua/2020/06/%D0%BF%D1%80%D0%BE-%D1%8F%D0%BA%D1%96%D1%81%D0%BD%D1%83-%D0%B2%D0%B8%D1%89%D1%83-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%83/> (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
18. Бушковська Н. Як змінити якість вищої освіти в Україні? Допоможе британський досвід. *Українська правда. Життя*.

URL:

<https://life.pravda.com.ua/society/2019/11/13/238874/> (Дата звернення: 28.11.2022 р.)

19. Відмінності в роботі викладача у Стенфордській й українських вишах. URL: <https://osvita.uz.ua/vidminnosti-v-roboti-vykladacha-u-stenfordi-i-ukrayinskyh-vyshah/> (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
20. Дурдас А., Кравчук Т. Якість вищої освіти: міжнародний дискурс. *Освітнологічний дискурс*. 2022. Том 36. № 1. С. 185–197. (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
21. Закон «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. N 1556 – VII. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/TM050019> (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
22. Как программист из Днепра поступил в MIT, продал свой стартап Google и стал техлидом в Pinterest. URL: <https://dou.ua/lenta/interviews/the-first-ukrainian-in-mit/> (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
23. Калінічева Г. Якість вищої освіти як складова формування людського капіталу: виклики для України. *Освітнологія*. 2021. № 10. С. 24–36. (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
24. Ніколаєнко С. М. Якість вищої освіти – запорука конкурентоспроможності українських університетів. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Том 2, № 2. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/issue/view/3> (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
25. Примаченко І. Чим топові західні університети відрізняються від українських. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2018/10/10/233557/> (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
26. Про навчання в Оксфордській: стипендіатка «Всесвітніх студій» С. Бадовська. URL: <https://worldwidestudies.org/page17403851.html> (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
27. 50+ найкращих університетів у світі для комп'ютерних наук. URL: <https://worldscholarshub.com/uk/best->

- [universities-for-computer-sciences-in-the-world/](#) (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
28. Самохвалов В. Хто вступає до Кембриджа і чи варте воно того. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2225713-hto-vstupae-do-kembridza-i-ci-varte-vono-togo.html> (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
 29. Солодко Г. Власний досвід: Я навчаюся у Гарварді. URL: <https://www.the-village.com.ua/village/knowledge/practice/267677-harvard> (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
 30. Фініков Т. В. Якість вищої освіти: сучасне розуміння та український контекст. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/03/yakist_vysh_osvity_T.Finikov_01.2019.pdf (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
 31. Chang W. Quality in higher education. URL: <https://www.swinburne.edu.my/campus-beyond/quality-higher-education.php> (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
 32. Dicker R., Garcia M., Kelly A. & Mulrooney H. What does "quality" in higher education mean? Perception of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/323669298_What_does_'quality'_in_higher_education_mean_Perceptions_of_staff_students_and_employers (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
 33. Faganel A. & Dolinšek S. Quality Management Systems in Higher Education. URL: <https://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6486-71-3/245-252.pdf> (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
 34. QS Top Universities. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2022> (Дата звернення: 05.12.2022 р.)
 35. Quality of education. URL: <https://healthsciences.ku.dk/about/quality-education/> (Дата звернення: 28.11.2022 р.)
 36. University of Helsinki: Quality management. URL:

<https://www.helsinki.fi/en/about-us/strategy-economy-and-quality/quality-management> (Дата звернення: 28.11.2022 р.)

References

1. Avshenyuk N. Pro yakisnu vyschu osvity. [About quality higher education] URL: <https://naqa.gov.ua/2020/06/%D0%BF%D1%80%D0%BE-%D1%8F%D0%BA%D1%96%D1%81%D0%BD%D1%83-%D0%B2%D0%B8%D1%89%D1%83-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%83/> (In Ukraine)
2. Bushkovska N. Yak zminyty yakist vyshchoi osvity v Ukrayini? Dopomozhe brytanskyi dosvid. [How to change the quality of higher education in Ukraine? British experience will help] *Ukrayinska pravda*. Zhyttya. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2019/11/13/238874/> (In Ukraine)
3. Vidminnosti v roboti vykladacha u Stenfordi i ukrayinskyh vyshah. [Differences in the work of a teacher at Stanford and Ukrainian universities] URL: <https://osvita.uz.ua/vidminnosti-v-roboti-vykladacha-u-stenfordi-i-ukrayinskyh-vyshah/> (In Ukraine)
4. Durdas A., Kravchuk T. Yakist vyshchoyi osvity: mignarodnyi dyskurs. [The quality of higher education: an international discourse] *Osvitologichnyi dyskurs*. 2022. Tom 36. № 1. С. 185–197. (In Ukraine)
5. Закон «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. N 1556 – VII. Закон "Pro vyshchu osvitu" vid 01.07.2014 р. N 1556 – VII. [Law "On Higher Education" dated 01.07.2014 N 1556-VII] URL: <https://ips.ligazakon.net/document/TM050019> (In Ukraine)
6. Yak programist iz Dnipra vstupyv u MIT, prodav startup Google i stav tehlidom v Pinterest. [As a programmer from Dnipro entered to MIT, sold his startup to Google and became a tech leader at Pinterest] URL:

<https://dou.ua/lenta/interviews/the-first-ukrainian-in-mit/> (In Ukraine)

7. Kalinicheva H. Yakist vyshchoyi osvity yak skladova formuvannia ludskogo kapitalu: vyklyky dla Ukrainy. [The quality of higher education as a component of human capital formation: challenges for Ukraine] *Osvitiligiya*. 2021. № 10. С. 24–36. (In Ukraine)

8. Nikolayenko S. M. Yakist vyshchoyi osvity – zaporuka konkurentos-promoznosti ukrayinskykh universytetiv. [The quality of higher education is the key to the competitiveness of Ukrainian universities] *Visnyk Nacionalnoyi akademiyi pedagogichnykh nauk Ukrayiny*. 2020. Tom 2, № 2. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/issue/view/3> (In Ukraine)

9. Prymachenko I. Chym topovi zahidni universytety vidrizniayutsia vid ukrayinskykh. [How do top Western universities differ from Ukrainian ones] URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2018/10/10/233557/> (In Ukraine)

10. Pro navchannia v Oksfordi: stypendiatka "Vsesvitnih studiy" S. Badovska. [About studying in Oxford: "World Studies" scholarship holder S. Badovska] URL: <https://worldwidestudies.org/page17403851.html> (In Ukraine)

11. 50+ naykrashchyykh universytetiv u sviti dlia kompyuternykh nauk. [50+ Best Universities in the World for Computer Science] URL: <https://worldscholarshub.com/uk/best-universities-for-computer-sciences-in-the-world/> (In Ukraine)

12. Samohvalova V. Hto vstupaye do Kembrydga i chy varte vono togo [Who gets into Cambridge and is it worth it] URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2225713-hto-vstupae-do-kembridza-i-ci-varte-vono-togo.html> (In Ukraine)

13. Solodko H. Vlasnyi dosvid: Ya navchayusia u Harvardi. [Personal experience: I study at Harvard] URL:

<https://www.the-village.com.ua/village/knowledge/practice/267677-harvard> (In Ukraine)

14. Finikov T. V. Yakist vyshchoyi osvity: suchasne rozuminnia ta ukrayinskyi kontekst. [Quality of higher education: modern understanding and Ukrainian context] URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/03/yakist_vysh_osvity_T.Finikov_01.2019.pdf (In Ukraine)

15. Chang W. Quality in higher education. URL: <https://www.swinburne.edu.my/campus-beyond/quality-higher-education.php> (In English)

16. Dicker R., Garcia M., Kelly A. & Mulrooney H. What does "quality" in higher education mean? Perception of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/323669298_What_does_'quality'_in_higher_education_mean_Perceptions_of_staff_students_and_employers (In English)

17. Faganel A. & Dolinšek S. Quality Management Systems in Higher Education. URL: <https://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6486-71-3/245-252.pdf> (In English)

18. QS Top Universities. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2022> (In English)

19. Quality of education. URL: <https://healthsciences.ku.dk/about/quality-education/> (In English)

20. University of Helsinki: Quality management. URL: <https://www.helsinki.fi/en/about-us/strategy-economy-and-quality/quality-management> (In English)

**MODERN METHODS OF ENSURING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES IN
HIGH SCHOOLS: ANALYTICAL REVIEW**
Martyniuk I. A., Tesliuk V. M.

Annotation. *The article analyzes the concept of the quality of higher education and approaches to its provision. The essence of the understanding of high-quality professional training by domestic and foreign scientific and pedagogical workers is considered. Attention is focused on the multifaceted phenomenon of the quality of higher education and the variety of ways and methods of its provision. The results of a theoretical analysis of the features of the educational process at the leading universities in the QS World University Rankings: Massachusetts Institute of Technology, Oxford, Stanford, Harvard and Cambridge are highlighted. A conclusion was made about the importance of introducing or intensifying the use in domestic institutions of higher education of the following methods of improving the quality of education of applicants: research projects, lectures of a dialogic nature with the analysis of actual cases, writing creative essays during independent work based on the study of given scientific sources, seminars-discussions with encouragement students to ask a large number of questions and find answers to them, preparing students for the lecture by studying the scientific literature on its topic, individual interviews on the subject of the classes, invitations to separate lectures by well-known narrow-profile specialists in the relevant field.*

Keywords: *quality of educational services, higher education, universities, higher education, teaching methods, educational process.*

**РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ
ФАКУЛЬТЕТІВ ПІД ЧАС РОБОТИ З ТЕКСТАМИ****ЯРЕМЕНКО Н. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент,**Національний університет біоресурсів і природокористування України**

E-mail: iaremenko.nv@gmail.com

ORCID:0000-0002-5894-0295

Анотація. У статті висвітлено досвід розвитку критичного мислення у студентів немовних факультетів під час роботи з текстами на заняттях з англійської мови. Представлено погляди науковців на визначення цього поняття (персональне судження про автентичність, точність, характер та цінність того, що вивчається з метою прийняття розумних рішень та висновків; спроможність аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію та тенденції з метою впровадження результатів мисленнєвої діяльності у практику; процес знаходження відповідей на запитання, який поступово генерує нові погляди на предмет, що вивчається тощо). Узагальнено основні функції критичного мислення (регулятивна, оціночна, стимулююча, корегуюча, прогноуюча, моделююча). Установлено, що розвитку критичного мислення сприяє робота із текстами та виконання відповідних вправ. З'ясовано, що для досягнення цієї мети необхідно організовувати роботу із текстом із наступних частин: виконання передтекстових справ (націлюють увагу студентів на тему, що буде обговорюватися); читання тексту, вправи на розуміння прочитаного матеріалу та обговорення власного вибору та досвіду. Робота з текстом під час занять з іноземної мови не має обмежуватися перевіркою тільки основних ідей тексту. Роботу необхідно будувати таким чином, щоб стимулювати студентів до критичного мислення.

Ключові слова: критичне мислення, студенти немовних факультетів, заняття з англійської мови

Актуальність (Introduction).

Останніми роками вітчизняні та зарубіжні науковці приділяли багато уваги основним компетенціям, які мають бути сформовані під час навчання у закладі вищої освіти. Однією із таких загальних компетенцій – є формування мовленнєвих умінь студентів, культурна обізнаність та уміння критично мислити. Необхідно зазначити, що критичне мислення є важливим різновидом мислення для здійснення аналітичної та наукової роботи.

З досвіду роботи можна стверджувати, що читання англійською мовою дозволяє студентам засвоювати нові знання та інформацію з тексту, а також розвивати критичне мислення. Зазначимо, що критичне мислення необхідне

також для обробки інформації та її подальшого аналізу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Аналіз засвідчив, що до питання розвитку критичного мислення неодноразово зверталися науковці. Зокрема, М. Ліпманом досліджувалися питання міркування в освіті; важливість впровадження критичного мислення в освітній процес вивчалися П. Фасіоні; Руд Л вивчав значущість та конотацію критичного мислення; Д. Халперном було проведено оцінювання ефективності критичного мислення; С. Терно було розроблено теорію критичного мислення на прикладі історії, а Руфанг Лі було опрацьо-

вано деякі підходи до розвитку критичного мислення студентів факультету іноземних мов.

Разом із тим, вважаємо, що розвиток критичного мислення за допомогою читання текстів професійного спрямування на заняттях з англійської мови у студентів немовних факультетів недостатньо висвітлено у науковій літературі, адже деякі викладачі поверхнево підходять до роботи з текстом під час викладання англійської мови студентам немовних спеціальностей. Так, робота з текстом часто зводиться тільки до читання та перекладу тексту та виконання вправ на закріплення лексичних та граматичних одиниць. Такий підхід не активує мисленнєву діяльність студентів та, відповідно, не формує мовленнєву компетенцію здобувачів освіти. Ще одним недоліком такої роботи з текстом є те, що часто питання, які пропонуються після тексту не пов'язані із реальним життям студентів, що також понижує мотивацію до опрацювання матеріалу.

Мета (Purpose). Отже, метою публікації є висвітлення власного досвіду з розвитку критичного мислення у студентів під час роботи з текстом.

Для цього вважаємо за необхідне вирішити наступні завдання:

- окреслити підходи до визначення критичного мислення;
- визначити основні функції критичного мислення;
- висвітлити власний досвід щодо роботи критичного мислення під час роботи з текстами.

Результати (Results). Для більш ґрунтового розуміння теми дослідження вважаємо за необхідне проаналізувати підходи до визначення критичного мислення. Засновником практики навчання критичному мисленню вважають М. Ліпнама, який пов'язував необхідність такого підходу до навчання з тим, що демократичне суспільство має виховувати розумних громадян, а не раціональних. Він зазначав, що класична

система освіти надає недостатньо стимулів для мислення, що призводить до зменшення інтересу до навчання. Для того, щоб змінити таке відношення до освіти, він пропонував не передавати здобувачам освіти готові знання, а застосовувати рефлексивну парадигму критичного мислення. Відмінність у цьому випадку полягає у тому, що аудиторія перетворюється на дослідників, які розмірковують разом із викладачем [4, с. 3].

Науковці також розглядають критичне мислення як:

- персональне судження про автентичність, точність, характер та цінність того, що вивчається з метою прийняття розумних рішень та висновків [6, с. 57];

- спроможність аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію та тенденції з метою впровадження результатів мисленнєвої діяльності у практику [3, с. 272];

- процес знаходження відповідей на запитання, який поступово генерує нові погляди на предмет, що вивчається [7, с. 362];

- процес передбачення результатів, оцінки, аналізу, спростування та узагальнення [5, с. 77].

Отже, узагальнюючи погляди науковців визначимо критичне мислення як мислення, орієнтоване на генерацію логічних висновків, в основу яких покладено раціональні судження щодо матеріалу, що вивчається.

На основі аналізу наукової літератури можна виділити основні функції критичного мислення:

- регулятивна (активізація пошуку необхідного рішення);
- оціночна (порівняння власних поглядів та поглядів інших людей на ту ж саму проблему);
- стимулююча (стимул до погляду на тему, що вивчається, з різних точок зору та ракурсів);

- корегуюча (на основі мисленнєвої діяльності корегування власних поглядів);
- прогноуюча (орієнтування на майбутнє та перспективи);
- моделююча (моделювання різних варіантів рішення проблеми) [2].

Науковці підкреслюють, що критичне мислення починає працювати, коли перевіряються вже зрозумілі факти та ідеї, які у подальшому оцінюються, розвиваються та застосовуються. Основними ознаками критичного мислення є:

- самостійне мислення;
- інформація вважється відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення;
- вимагає переконливої аргументації;
- є соціальним мисленням, адже ідеї перевіряються та відпрацьовуються, коли ними діляться з іншими [1, с. 21].

Вважаємо, що з критичним мисленням тісно пов'язано критичне читання, адже читання є важливим механізмом формування критичного мислення. Як зазначили науковці, критичне читання вимагає не тільки розуміти базову інформацію, але також інтерпретувати його неявне значення [7, с. 64].

Критичне читання сприяє не тільки і не стільки поверхневому ознайомленню з інформацією та її запам'ятовуванню, скільки вчить проводити аналіз того, що прочитали, висунути припущення та висновки щодо тексту. Метою критичного читання є аналіз та оцінка текстової інформації, яка базується на розумінні тексту та формуванні власного відношення до прочитаного.

Базуючись на визначенні критичного читання, яке представлено у наукових працях, його можна поділити на два рівні: інтерпретація тексту з визначенням основних ідей, які хотів донести автор, та оцінка поглядів та відношення, які було представлено в тексті та вираження поглядів та думок читача.

Л. Флін виділяє такі уміння критичного читання як:

- попередній перегляд;
- прогнозування;
- опитування;
- аналіз;
- підсумовування;
- коментування;
- оцінювання [8].

Отже, робота з текстом має охоплювати якомога більше елементів, що зазначено. Проілюструємо власне бачення розвитку критичного мислення студентів першого курсу на прикладі роботи з текстом «The Freshman Challenge» (Виклик для першокурсників).

У тексті, який складається з чотирьох абзаців, йдеться про труднощі, з яким стикається студент на перших тижнях навчання в університеті. Зміст тексту побудовано по принципу «основні та другорядні ідеї». У першому абзаці представлено основні моменти, які викликали у студента плутанину. В інших трьох абзацах описано проблеми, що пов'язані з вибором курсів, позакласними заняттями та навчальною діяльністю, а також його почуттями та шляхами вирішення проблем.

Основними цілями під час роботи з текстом ми вбачаємо вивчення не тільки вивчення нових лексичних одиниць (freshman, challenge, respond etc), але стимулювання студентів до обговорення.

Робота з текстом складається із наступних частин:

- вправи перед читанням тексту;
- читання тексту;
- вправи на розуміння прочитаного матеріалу;
- обговорення власного вибору та досвіду.

Для налаштування студентів на роботу з текстом вважаємо за необхідне спочатку провести підготовчу роботу та зробити акцент на нових лексичних одиницях. Спочатку просимо студентів прочитати заголовок тексту та висловити власні ідеї про що саме може

бути текст. Після цього просимо студентів пояснити ключові слова в тексті. Наприклад: *“What does freshman mean?, What is a challenge? What does respond mean?”*

Після першого читання тексту ми ставимо студентам питання на розуміння основних ідей тексту:

- хто є автором уривку (студент);
- що ми знаємо про нього (студент першого курсу, він описує свої перші тижні в університеті);

- як пройшов його перший тиждень (була плутанина, йому було досить складно) тощо.

Після обговорення основних моментів ми зосереджуємо увагу на деталях. Для цього ми пропонуємо студентам відповісти на запитання та виконати вправу True/False, а також пропонуємо студентам заповнити наступну таблицю, яка сприяє формуванню у студентів уміння знаходити необхідну інформацію в тексті.

Таблиця 1. Таблиця на розуміння основних ідей тексту

Paragraph	Challenge	Feeling	Solution
first		confused	
second	choosing courses		
third		surprised	
forth	building relations		

Необхідно зазначити, що у тексті представлено відповіді на заповнення пропусків у графах Challenge та Feeling, тоді як графу Solution пропонується заповнити власними ідеями.

Для розвитку критичного мислення студентів під час роботи з текстом викладачеві необхідно спочатку самому глибоко зрозуміти текст, адже автори часто не висловлюють подробиць. Під час процесу читання студенти мають використовувати свої наявні знання, щоб реконструювати зміст тексту. Відповіді на запитання можуть не знаходитися безпосередньо у тексті; для того, щоб відповісти студентам треба проаналізувати інформацію та знайти у тексті приховану інформацію. Наприклад, у тексті студент обирає китайську мову як додатковий предмет, незважаючи на те, що цей предмет складно вивчати. З цього можна зробити висновки щодо його характеру (determined, hardworking, confident).

Після цього студентам пропонуються вправи на обговорення власних відчуттів та досвіду. Зокрема, студентам пропонується обговорити такі питання як:

- які виклики ви маєте зараз?

- як ви себе відчуваєте?
- як ви вирішуєте проблеми, що виникають?

Ці питання стимулюють студентів замислитися над власними труднощами та обговорити їх з одногрупниками. Ми стимулюємо студентів не тільки синтезувати інформацію, яка знаходиться в тексті, але використовувати також свої мовні знання під час висловлення власних ідей. Після усного обговорення ми пропонуємо виконати це завдання письмово, порівнявши власні труднощі та модель навчання студенту з тексту. Письмове завдання допомагає студентам закріпити основні лексичні одиниці та вислови із тексту, стимулювати мисленнєві здібності студентів, що у свою чергу розвиває критичне мислення.

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, можна зробити висновок, що розвиток критичного мислення на основі роботи з текстом може містити у собі різні вправи, які стимулюють студентів до мислення. Наприклад, студенти можуть коментувати тему статті або скласти власну думку з теми, що вивчається. Викладацька діяльність

не має обмежуватися тільки перевіркою основних ідей тексту, викладачі мають будувати роботу таким чином, щоб стимулювати студентів до критики матеріалів, що вивчаються.

Список використаних джерел

1. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с.
2. Facione P. Critical thinking: What it is and why it counts. Millbrae, CA: Measured Reasons and California Academic Press, 2013. Mode of access: https://www.student.uwa.edu.au/data/as-sets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf
3. Halpern, D. F. Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*. 2001. № 23. P. 270-286
4. Lipman M. Thinking in education. Cambridge: Cambridge university press, 1991. 188 p
5. Qiufang Wen, Zhou Yan. Comments on the development of thinking ability of foreign language majors. *Foreign Language Research*. 2006. № 5. P. 76-80
6. Rude Liu The significance and connotation of critical thinking. *Research on Higher Normal Education*. 2000. № 12. P. 56-61
7. Ruifang Li Foreign language teaching and cultivation of students' creative and critical thinking. *Foreign Language Teaching*. 2002. № 5. P. 61-65.

8. Flynn L. L. Developing critical reading skills through cooperative problem solving. *Reading Teacher*. 1989. № 6. P. 664-668.

References

1. Terno S. O. (2011) Teoriia rozvytku krytychnoho myslennia (na prykladi navchannia istorii) [Theory of the development of critical thinking (on the example of History)]. Zaporizhzhia. 105 s.
2. Facione P. (2013) Critical thinking: What it is and why it counts. Millbrae/ Mode of access: https://www.student.uwa.edu.au/data/as-sets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf
3. Halpern, D. F. (2001) Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*. 2001. № 23. P. 270-286
4. Lipman M. (1991) Thinking in education. Cambridge 188 p
5. Qiufang Wen, Zhou Yan (2006) Comments on the development of thinking ability of foreign language majors. *Foreign Language Research*. № 5. P. 76-80
6. Rude Liu (2000) The significance and connotation of critical thinking. *Research on Higher Normal Education*. № 12. P. 56-61
7. Ruifang Li (2002) Foreign language teaching and cultivation of students' creative and critical thinking. *Foreign Language Teaching*. № 5. P. 61-65.
8. Flynn L. L. (1989) Developing critical reading skills through cooperative problem solving. *Reading Teacher*. № 6. P. 664-668

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE SCHOOLS WHEN WORKING WITH TEXTS

Yaremenko N. V.

Abstract. The article highlights the experience of developing critical thinking among students of non-language schools while working with texts. The views of scientists on the definition of this concept are presented (personal judgment on the authenticity, accuracy, character and value of what is studied in order to make reasonable decisions and conclusions; the ability to analyze, synthesize and evaluate information and trends in order to implement the results of thinking activity into practice; the process of finding of answers to

questions, which gradually generates new views on the subject being studied, etc.). The main functions of critical thinking are summarized. It is established that the development of critical thinking is facilitated by working with texts and performing appropriate exercises. It is found that in order to achieve this goal, it is necessary to organize work with the text as it follows: performing pre-text tasks; reading the text, exercises on understanding of the material and discussing one's own choices and experiences. To prepare students for work with the text, we consider it necessary to conduct preparatory work and emphasize new lexical units. First, we ask students to read the title of the text and express their own ideas what the text might be about. After that, we ask the students to explain the key words in the text. For example: "What does freshman mean? What is a challenge? What does respond mean? After the first reading of the text, we ask students questions to help them understand the main ideas of the text. After discussing the main points, we focus on the details. To do this, we offer students to answer the questions and complete the True/False exercise, fill in some tables, which contribute to the formation of students' ability to find the necessary information in the text. During the reading process, students must use their existing knowledge to reconstruct the content of the text. Answers to questions may not be found directly in the text; in order to answer, students need to analyze and find hidden information in the text. Working with the text during foreign language classes should not be limited to checking only the main ideas of the text. The work must be constructed to stimulate students to think critically.

Key words: critical thinking, students of non-language schools, English classes.

ФІЛОСОФІЯ

DOI: 10.31548/hspedagog14(1).2023.182-188

УДК 130.2; 141

ФІЛОСОФСЬКА ДУМКА ТА ХУДОЖНЯ ТВОРЧІСТЬ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ НА РУБЕЖІ XIX – XX СТОЛІТТЯ

ГАЛУШКО М. М., кандидат філософських наук, доцент,
*Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*
E-mail: mmgalushko@gmail.com

ДРАННИК В. А., викладач кафедри філософії, факультет соціології і права
*Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*
E-mail: dva4625@gmail.com

Анотація. Філософська думка та художня творчість два важливих прояви мислення людини, які намагаються відобразити внутрішній світ людини, проблеми взаємодії людини і суспільства. Ще із стародавніх часів людина, її мета і дії, її минуле, сьогодення та майбутнє були об'єктами художніх пошуків та філософського аналізу. В статті досліджуються процеси, що мали місце у філософсько-естетичній думці Західної Європи кінця XIX початку XX століття, які не тільки виявили спільність у світоуявленнях видатних представників мистецтва і філософії того історичного періоду, але і багато у чому, певним чином, обумовили шляхи розвитку західноєвропейського мистецтва XX століття. Характерною і важливою тенденцією філософсько-естетичної думки став перехід від захоплення природознавством до естетичної діяльності, до трансформації філософії мистецтва, до намагання дискредитувати інтелект, проголосити естетичну діяльність заповідною зоною ірраціонального, містичного явища суспільного життя, що обумовили такого роду трансформацію філософії, мистецтва, природознавства. Здійснюється величезний вплив і на художньо-творчу практику, яка, відобразила своїми образними структурами відчуття, переживання і інтерпретації даного історичного періоду, як період кризи, розладу цілісності буття, самої людини, боязкого і суперечливого розшарування її духовних сил, зламу суспільних відносин. Рубіж XIX – XX ст. став у духовному житті Західної Європи еталоном суттєвого зламу укорінених уявлень і форм, вироблених у процесі розвитку суспільної свідомості. А філософія, художня творчість є важливими складовими частинами духовної культури суспільства, і є своєрідним барометром «віяння» моди, що охоплює широкі сфери емоційно-психологічного чинника духовного життя суспільства.

Ключові слова: людина, філософська думка, художня творчість.

Актуальність (Introduction). Філософська думка та художня творчість два важливих прояви мислення людини, які намагаються притаманними їм засобами (філософськими узагальненнями, художніми образами) відобразити внутрішній світ людини, проблеми взаємодії людини і суспільства. Стара і вічно нова проблема в художній творчості та

філософській думці – проблема людини. Ще із стародавніх часів людина, її мета і дії, її минуле, сьогодення та майбутнє були об'єктами художніх пошуків та філософського аналізу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Фундамен-

том дослідження слугували філософські ідеї та думки таких видатних філософів, як А. Бергсон, Е. Гуссерль, С. К'єркегор, З. Фрейд, М. Хайдеггер, Ф. Ніцше, А. Шопенгауер тощо.

Також, було розглянуто роботи таких сучасних науковців, як Т. Левчук та Г. Яструбецька (натуралізм й експресіонізм), В. Полюга (філософія музики), С. Сабакар (образ людини в мистецтві), Г. Савонова (філософські міркування С. К'єркегора), С. Холодинська (французька гуманістика), О. Щокіна (авангард початку ХХ століття) тощо.

Мета статті (Purpose). Мета полягає у дослідженні процесів, які мали місце у філософсько-естетичній думці Західної Європи кінця ХІХ початку ХХ століття, які не тільки виявили спільність у світоуявленнях видатних представників мистецтва і філософії того історичного періоду, але і багато у чому, певним чином, обумовили шляхи розвитку західноєвропейського мистецтва ХХ століття.

Методи (Methods). В роботі були використані наступні методи: аналіз та синтез наукової літератури та думок науковців, а також, метод узагальнення щодо кінцевих результатів дослідження.

Результати (Results). На рубежі двох століть шляхи розвитку філософської думки, художньо-творчої практики надзвичайно ускладнилися. Взаємодії різних течій, напрямків та стилів ніколи раніше не досягали такого загострення і напруги.

ХІХ століття змінює основні принципи у трактуванні філософії, а саме:

- 1 – звертається до суб'єктивного світу людини;
- 2 – дає аналіз буржуазної культури;
- 3 – шукає аксіологічний підхід до світу людини і світу взагалі.

Ці принципи наочно виявилися як безпосередньо у сфері художньо-творчої практики, так і в типових рисах філософсько-естетичної думки.

Активно заявили про себе нові художні напрямки імпресіонізм, символізм, експресіонізм, абстракціонізм, сюрреалізм. Вони з'явилися спочатку у живопису, поезії, а згодом заявили про себе і в музиці. ХІХ століття залишило чудові зразки художньої творчості та романтичних традицій, які продовжили розвивати такі майстри мистецтва, як Верді, Брамс, Дворжак, Гріг.

Характерною і важливою тенденцією філософсько-естетичної думки став перехід від захоплення природознавством до естетичної діяльності, до трансформації філософії мистецтва, до намагання дискредитувати інтелект, проголосити естетичну діяльність заповідною зоною ірраціонального, містичного явища суспільного життя, що обумовили такого роду трансформацію філософії, мистецтва, природознавства. Здійснюється величезний вплив і на художньо-творчу практику, яка, відобразила своїми образними структурами відчуття, переживання і інтерпретації даного історичного періоду, як період кризи, розладу цілісності буття, самої людини, боязкого і суперечливого розшарування її духовних сил, зламу суспільних відносин. Наслідком кризових явищ західноєвропейського суспільства, що загострилися на початку ХХ століття, став світоглядний песимізм, який пронизав численні соціально-політичні, антропологічні та естетичні теорії. Суспільна свідомість шукає пояснень конфлікту між особою та суспільством за межами реального світу, у внутрішніх процесах душі, розглядаючи часом ці процеси як і саму людину, ізольовану у відриві від соціально-історичного контексту.

Так, у своїх роботах Артур Шопенгауер дає порівняльний аналіз інстинкту та інтелекту. Це призводить до абсолютизації інстинкту, визначає активність і творчий потенціал особи. Він стверджував, що справжня мудрість це щось інтуїтивне. Інтуїція ж, за Шопенгауером,

як і інстинкт, підпорядкована «несвідомому», і є похідним від нього. Мистецтво, за Шопенгауером, відтворює вічні ідеї, ізолює та ставить перед собою об'єкт споглядання. Філософ вбачав важливе завдання мистецтва у реалізації, звільненні людини від тиску прагнень «волі до життя». Сенс цього поняття, він розкриває на прикладі процесу музичного руху тому, що серед інших видів мистецтва, особливе місце за Шопенгауером, посідає музика як виразниця волі. Як засвідчує В. Полюга: «А. Шопенгауер визначає музику як чисте споглядання вічної ідеї. Мислитель звертається до класифікації видів мистецтва за рівнем об'єктивації волі, де музика відсутня. Виключення музики із класифікатора зумовлена тим, що вона, на відміну від інших мистецтв, не є відображенням волі, а є висловлюванням самої волі» [3, с. 41].

Думки А. Шопенгауера пізніше істотно доповнив Фрідріх Ніцше. Як зазначає В. Полюга: «у поєднанні двох начал (аполлонічного та діонісійського) музика у філософії Ф. Ніцше втілює спонтанно-несвідоме, інтуїтивно-інстинктивне діонісійське начало, яке є основою всього існуючого» [3, с. 41]. Розроблений ним «гімн тілу» (тіло а не розум робить людину тим, ким вона є, тобто створює «Я» людини) підводить до ірраціонального «повстання» проти розуму. Одне із його положень, сформульоване у роботі «Воля до влади» наголошує на повному автоматизмі, що прийде на зміну свідомого.

При зовнішніх відмінностях їх ідеї об'єднувало одне визнання внутрішнього світу душі людини як єдиної реальності з підкреслено перебільшеною роллю інтуїції, підсвідомості. Визначається і ставлення до творчості, мистецтва як безумовного і абсолютного царства духу, яке відкривається внаслідок вільного, ірраціонального волевиявлення творчих поривань художника, з нічим не пов'язаних, ні від чого не залежних.

На початку ХХ століття розвинувся

такий впливовий напрямок філософії та естетики, як інтуїтивізм. «Сам термін «інтуїтивізм» (від латинської *intuere*) означає пильно дивитись, бачити або передбачати, передчувати. Таким чином, у цій «безумній» ситуації початку ХХ століття виникла потреба бачити, усвідомлювати, відчувати навколишню дійсність, а також знаходити шляхи нового духовного відродження людства не розумом, а за допомогою чуттєвого пізнання» [8, с. 135].

Основоположник цієї школи французький філософ Анрі Бергсон. Як зазначає С. Холодинська: «від перших робіт, написаних А. Бергсоном, стало очевидним, що професійний рівень його манери філософування базується на кількох засадах: а) на розумінні необхідності або розробки нового понятійно-категоріального апарату (тривалість, зусилля, симпатія), або поглиблення змісту та чіткіше оформлення формально-логічного «контуру» вже існуючих (психіфізика, матерія, пам'ять, час); б) на підкреслено скрупульозному використанні чи фіксуванні напрацювань, що вже введені в теоретичний ужиток» [7, с. 23]. Анрі Бергсон у своїх міркуваннях стверджував, що сфера ефективної діяльності інтелекту обмежена світом мертвої матерії, що стосується духу «життєвого пориву» який обумовлює всяку творчість, у тому числі і художню, то він стоїть вище інтелекту. А. Бергсон ставив інтуїцію на декілька шаблонів вище за розум і пов'язував її з творчими, перетворюючими здібностями інстинкту, а не інтелекту. За Бергсоном, саме художники, творчі особистості є володарями «естетичної інтуїції» вищого порядку. Вони не тільки здатні бачити глибше і ширше за інших, вони є «досконалими істотами», які не користуються міркуваннями, все пізнають інтуїтивно. Бергсон доходить до висновку, що мистецтво навіює почуття і проектує їх на зовнішній світ [1].

Відомий філософ, засновник феноменології Едмунд Гуссерль мав подібний погляд на художню творчість і акт

мистецького твору. За Гуссерлем, акт свідомості завжди на щось спрямований, тобто інтенціональний. Як єдиний спосіб пізнання сутностей світу і мистецтва, Гуссерль закликає вибрати безпосереднє бачення, інтуїцію, які становлять основу глибоко суб'єктивного та індивідуального неповторного споглядання та сприйняття.

У широко розповсюдженого в Західній Європі філософського напрямку екзистенціалізму – постали проблеми «існування» та «споглядаючої свідомості». І хоча екзистенціалізм склався у довшу філософську систему, в двадцяті роки (у 1927 році у Німеччині вийшла друком робота Мартіна Хайдеггера «Буття і час») пильну увагу широких кіл західноєвропейської інтелігенції привернули ідеї датського теолога і філософа Сьорена К'єркегора. Його філософія як і екзистенціальна концепція в цілому викликала інтерес тому, що розглянула людину в критичних ситуаціях. К'єркегор протиставив науковим, логічно обґрунтованим поглядам на особистість категорію «існування» (екзистенція) при цьому існуванню людини в соціальному контексті, як члена даного колективу, груп, суспільства (соціуму), які обумовлюють форму його свідомості. Для досягнення екзистенціального існування необхідна повна зовнішня свобода, простір глибоко суб'єктивних бажань і переживань. Ні мораль, ні ідеологія чи наука не здатні вивести людину до «істинного» існування, оскільки вони слугують «свідомості взагалі» та ігнорують людину – індивіда, його «вільну свідомість». На думку К'єркегора людина приречена на страждання. Надію звільнення від мук, страху і страждань, яке готує людині матеріальне буття, він бачив в очікуванні «п'яної надії смерті». Як зазначає Г. Савонова: «відчай, згідно з філософією С. К'єркегора, це не та хвороба, від якої можна померти, але це саме та хвороба, що є шляхом до смерті, і у цього шляху немає кінця навіть після фізичної смерті. Втеча від

власного Я навіть через суїцид не звільняє людину від самої себе, але кидає в безодню несвободи та зла. Це вже дійсне пекло без можливості його позбутися. Саме тому відчай філософ називає гріхом» [5, с. 113].

Художня творчість, сам творчий акт, згідно з екзистенціальною концепцією мистецтва, дає можливість людській свідомості реалізувати свій екстаз, вийти із самої себе, реалізувати прагнення особистості протиставити себе навколишньому світу. Це протистояння носить емоційно-чуттєвий характер, оскільки саме емоційному началу в художній творчості віддається пріоритет, який теоретиками екзистенціалізму доведений до ступеня абсолюту. Підкресленням перебільшення ролі в художній творчості ірраціональних начал людської психіки, недовір'ям до розуму, свідомості, абсолютизацією дії інстинктів, біологічного толку характеризується і психологічна концепція мистецтва. С. Сабакарь зазначає, що «мистецтво як центр культури відтворює її будову, а культура на відміну від суспільства і природи відтворює структуру людської діяльності» [4, с. 126].

На початку ХХ століття, особливе місце належить естетичним і культурологічним поглядам Зигмунда Фрейда, які він виклав у численних працях, що склали основу психоаналітичної теорії художньої творчості. У системі підходу Фрейда до мистецтва лягли загальні принципи і установи психоаналізу «психологія без свідомого», «репресивності» культури до людської індивідуальності. За життя Фрейда шанувальниками його ідей були Томас Манн, Стефан Цвейг, Сальвадор Далі, Ромен Роллан. В контексті фрейдівських роздумів про культуру – мистецтво, як один із способів подолання «страждання», це лише ілюзія щастя. Він наголошував на тому, що мистецтво це «сурогат задоволення». Саме прагнення слави, любові, багатства активізує фантазію художника, мета якого – створити штучний

світ, «сон наяву». Він проводив безпосередні паралелі між сновидінням і мистецтвом, оскільки вони мають велике значення у пізнанні психіки людини. Художню творчість, мистецтво Фрейд трактує як втечу від реальності притулок для особистості, що зазнає страху, тиску внутрішніх конфліктів і страху перед явищами навколишньої дійсності. А самі твори мистецтва покликані виявляти ці негативні процеси, виявляти те, що таїться в людині [6].

На початку XX століття на авансцену естетики, у сферу художньої творчості виходять нові філософські концепції, які не можна не враховувати при розгляді явищ художньої практики західноєвропейського мистецтва того періоду. Мова йде про: реалізм, пізній романтизм, символізм, імпресіонізм, а також явища нового часу – експресіонізм, футуризм, кубізм, сюрреалізм. Ці течії наочно відобразили інтенсивні пошуки нових форм і засобів для відбиття нових ідей, відтворення чуттєво-психологічного світу сучасної людини і стану суспільних відносин, проголошують як істинну реальність внутрішнього світу людини, її прагнень, розуміння мистецтва як прояву істинної, але логічно непізнаної сутності людини.

Одним із впливових напрямків західноєвропейського мистецтва є експресіонізм. Його представники прийняли за основу творчості принцип «світ – моє уявлення», поставили в центр всесвіту душу, внутрішній світ людини, повіривши в утопічну ідею створення «нової людини» одним лише напруженням зусиллям творчої волі. Основним естетичним завданням експресіонізму стало вираження глибокого суб'єктивного переживання. Заперечуючи природні чи наукові принципи мислення, вони активно використовували у своїй естетиці принципи суб'єктивно-ідеалістичних філософських концепцій. В результаті творчої діяльності фіксуються емоційно-психологічні уявлення про лю-

дину, характер її відношень з навколишнім світом. Т. Левчук та Г. Яструбецька дійшли висновку, що експресіонізм: «має конкретний історико-територіальний вияв, але насамперед виступає головною засадою художньої творчості – виражає емоційне ставлення до зображуваної дійсності» [2, с. 263].

Висновки і перспективи (Discussion). Таким чином, рубіж XIX – XX ст. став у духовному житті Західної Європи еталоном суттєвого зламу укорінених уявлень і форм, вироблених у процесі розвитку суспільної свідомості. А філософія, художня творчість є важливими складовими частинами духовної культури суспільства, і є своєрідним барометром «віяння» моди, що охоплює широкі сфери емоційно-психологічного чинника духовного життя суспільства. Все це залишає багато філософських роздумів щодо подальших пошуків у цьому напрямку.

Список використаних джерел

1. Бергсон А. Творча еволюція. Київ: Вид-во Жупанського, 2011. 320 с.
2. Левчук Т., Яструбецька Г. Дифузія стилів як ознака модерністської поетики: натуралізм й експресіонізм в поезії Тодоса Осьмачки. *Волинь філологічна: текст і контекст*. 2022. Вип. 33. С. 261–274.
3. Полюга В. Філософія музики (форми і методи осмислення музичного буття). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Т 2. Вип. 48. С. 36–42.
4. Сабакар С. Соціокультурні чинники формування образу людини в мистецтві. *Збірник наукових праць «Українська академія мистецтва»*. 2022. Вип. 32. С. 125–130.
5. Савонова Г. Онтологія добра і зла та проблема свободи вибору християнином у філософських міркуваннях С. К'єркегора. *Науково-теоретичний альманах Грані*. 2019. Том. 22 (1). С. 110–116.

6. Фройд З. По той бік принципу задоволення. Я і Воно. Андронум, 2021. 84 с.

7. Холодинська С. М. Філософські засади французької гуманістики: досвід кінця XIX – першої половини XX століття. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. 2020. Вип. 35. С. 20–27.

8. Щокіна О. Інтуїція та іронія як засоби пізнання в теоріях адептів мистецтва українського авангарду початку XX століття. *Докса*. 2020. Вип. 2 (34). С. 134–142.

References

1. Berhson A. *Tvorcha evoliutsiia*. Kyiv: Vyd-vo Zhupanskoho, 2011. 320 s.

2. Levchuk T., Yastrubetska H. Dyfuziia styliv yak oznaka modernistskoi poetyky: naturalizm y ekspresionizm v poezii Todosia Osmachky. *Volyn filolohichna: tekst i kontekst*. 2022. Vyp. 33. S. 261–274.

3. Poliuha V. *Filosofii muzyky (formy i metody osmyslennia muzychnoho*

buttia). *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2022. T 2. Vyp. 48. S. 36–42.

4. Sabakar S. Sotsiokulturni chynnyky formuvannia obrazu liudyny v mystetstvi. *Zbirnyk naukovykh prats «Ukrainska akademiia mystetstva»*. 2022. Vyp. 32. S. 125–130.

5. Savonova H. Ontolohiia dobra i zla ta problema svobody vyboru khrystianynom u filofsoskykh mirkuvanniakh S. Kierkehora. *Naukovo-teoretychnyi almanakh Hrani*. 2019. Tom. 22 (1). S. 110–116.

6. Froid Z. Po toi bik pryntsypu zadovolennia. Ya i Vono. Andronum, 2021. 84 s.

7. Kholodynska S. M. *Filosofski zasady frantsuzkoi humanistyky: dosvid kintsia KhKh – pershoi polovyny KhKh stolittia. Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku*. 2020. Vyp. 35. S. 20–27.

8. Shchokina O. Intuitsiia ta ironiia yak zasoby piznannia v teoriiakh adeptiv mystetstva ukrainskoho avanhardu pochatku KhKh stolittia. *Doksa*. 2020. Vyp. 2 (34). S. 134–142.

PHILOSOPHICAL THOUGHT AND ARTISTIC CREATIVITY OF WESTERN EUROPE AT THE TURN OF THE XIX – XX CENTURIES

Galushko M. M., Drannyk V. A.

Abstract. *Philosophical thought and artistic creativity are two important manifestations of human thinking, which try to reflect the inner world of a person, the problems of interaction between a person and society. Since ancient times, human, his purpose and actions, his past, present and future have been objects of artistic research and philosophical analysis. The article explores the processes that took place in the philosophical and aesthetic thought of Western Europe at the end of the XIXth and the beginning of the XXth centuries, which not only revealed commonalities in the worldviews of prominent representatives of art and philosophy of that historical period, but also in many ways, in a certain way, determined the ways of development of Western European art of the XXth century. A characteristic and important tendency of philosophical and aesthetic thought was the transition from fascination with natural science to aesthetic activity, to the transformation of the philosophy of art, to the attempt to discredit the intellect, to declare aesthetic activity a protected zone of irrational, mystical phenomena of social life, which caused this kind of transformation of philosophy, art, and natural science. A huge influence is also exerted on the artistic and creative practice, which, with its figurative structures, reflected the feelings, experiences and interpretations of this historical period, as a period of crisis, disorder of the integrity of being, of the person himself, timid and contradictory stratification of his spiritual forces, breakdown of social relations. The turn of the XIX – XX centuries became a benchmark in the spiritual*

life of Western Europe for a significant break in entrenched ideas and forms developed in the process of developing social consciousness. And philosophy, artistic creativity are important components of the spiritual culture of society, and are a kind of barometer of the «trend» of fashion, which covers wide areas of the emotional and psychological factor of the spiritual life of society.

Keywords: *human, philosophical thought, artistic creativity.*

**ПОРАДИ З РЕАЛІЗАЦІЇ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ВІД
УСПІШНИХ ЛЮДЕЙ: АНАЛІТИЧНИЙ ПОГЛЯД****СОПІВНИК Р. В.**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: sopivnyk_r@nubip.edu.ua

Анотація. У статті проаналізовано дослідження та поради зарубіжних науковців, особливо успішних у різних аспектах суспільної та професійної діяльності, з проблеми реалізації лідерського потенціалу особистості. Особлива увагу акцентується на тому, що лідер – це людина, яка помічає зміни у певних тенденціях, прогнозує перспективу і відповідно до цього трансформує зміст і вектор своєї діяльності. Стверджується, що лідер – це особа, яка вміє своєчасно впроваджувати нове, змінюючи малопродуктивне. На основі проведених досліджень виокремлено особистісні риси ефективного лідера, до яких віднесено динамізм, комунікабельність, сприйнятливність, надійність, готовність погоджуватись тощо. Ґрунтовно аналізується концептуальний підхід до визначення феномену лідерства з позицій клінічної парадигми (психоаналізу, психотерапії, психології розвитку, теорії системи сім'ї), що, в свою чергу, становить основу для аналізу поведінки людей у колективах та організаціях. Окреме місце відведено кроскультурному дослідженню лідерства як феномену, умови реалізації і характеристики якого диктуються територіальними, національними, регіональними особливостями. Обґрунтовано значущість емоційного потенціалу організації у досягненні успіху, побіжно розкрито поняття емоційного інтелекту, емоційної експресії, харизматичного лідерства.

Ключові слова: лідер, лідерський потенціал, лідерські якості, емоційний інтелект лідера.

Актуальність (Introduction). Лідери – це провідні постаті, які залишили помітний слід у різних сферах суспільного життя (політика, економіка, наука, культура, спорт, освіта, релігія, духовність). Саме тому ще на зорі ХІХ ст. активно вивчались механізми виникнення та утвердження лідера в соціумі, шляхи реалізації лідерського потенціалу. Актуальність дослідження продиктована необхідністю формування в умовах сучасного ринку праці конкурентної особистості, яка не тільки володіє глибокими теоретичними знаннями, але й здатна їх самостійно застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). У науковому дискурсі багатьма вченими репрезентувались окремі аспекти досліджуваної проблеми: лідерство як основна категорія менеджменту, напрямки розвитку лідерської компетентності (М. Возна, В. Багацький, Л. Данченко, О. Євтихов, О. Єрмоленко, С. Калашнікова, К. Козак, В. Лугова, С. Соболев та ін.); формування іміджу політичного лідера (С. Денисюк, Н. Лікарчук, Н. Симоніна, Ю. Яковлєва та ін.); розвиток лідерських якостей студентів (Н. Альохіна, О. Бабенко, Л. Кайдалова, А. Куриця, Н. Щокіна та ін.); гендерний аспект лідерства (А. Весельська, А. Іглі, С. Каран, Г. Пауелл, К. Шнаєр та ін.).

Попри численні результати наукових пошуків дослідників питання трак-

тування і пошуку ефективних шляхів реалізації лідерського потенціалу особистості, а особливо поради успішних особистостей потребують аналітичного переосмислення.

Мета (Purpose). Проаналізувати підходи зарубіжних науковців, особливо успішних у різних аспектах суспільної, професійної і самореалізації до питання лідерського потенціалу особистості та порад щодо його діяльнісного втілення в сучасних умовах.

Методи (Methods). Окреслена мета була досягнута через застосування комплексу методів дослідження: узагальнення, порівняльно-зіставний аналіз, абстрагування, конкретизації, систематизації, спостереження.

Результати (Results). Проблема лідерства, формування і реалізації лідерського потенціалу є предметом роздумів і наукових пошуків уже не одне десятиріччя. Але нова концепція в лідерології - теорія емоційного лідерства, досліджувана Д. Гоулманом, Р. Бояцісом, Е. Маккі та інш., викликає на сьогодні особливо багато наукових дебатов, породжує послідовників теорії, які не тільки досліджують наукові основи, але і формують практичні рекомендації та поради, опираючись на власний успішний досвід реалізації лідерського потенціалу. До таких належить Манфред Кетс де Вріс - нідерландський професор та психоаналітик у сфері розвитку лідерства і організаційних змін у бізнес-школі INSEAD, найбільш відомий за розширення поглядів на суб'єкти лідерства і динаміку особистісних та організаційних змін.

У своїх дослідженнях науковець-практик акцентує увагу на ірраціональних чинниках людської психіки, які детермінують домінування однієї особи над іншими, а також наголошує на важливості підготовки управлінців високого класу для процвітання бізнесу, його соціальної зорієнтованості на потребах людей. Концептуальний підхід Кетс де

Вріс висвітлює феномен лідерства з позицій клінічної парадигми, окреслюючи його поняттями психоаналізу, психотерапії, психології розвитку, теорії системи сім'ї, що дозволяє аналізувати і пояснювати поведінку людей в організаціях. В основі клінічної парадигми, на думку М. Кетс де Вріса, лежить три принципи:

- **те, що ми бачимо**, не обов'язково відповідає реальності (суб'єктивне сприйняття оточуючої дійсності, лише парадокси можуть змусити людину вийти за рамки звичних шаблонів мислення та змінити власне бачення);

- **ірраціональна поведінка** людини завжди має логічне обґрунтування (якщо отримати достатню кількість інформації, то ірраціональна поведінка матиме своє логічне пояснення, а визнання цього дозволяє зрозуміти усі форми поведінки; зазвичай ірраціональна поведінка пов'язана з реакціями переносу – реакціями, які базуються на плутанні у часі і місці (наприклад: керівник організації може остерігатись конфлікту із своєю підлеглою, оскільки в минулому у нього був неприємний конфлікт із своєю мамою);

- **усі ми – результат нашого минулого**; між минулим і майбутнім обов'язково є спадкоємність («душа трирічного хлопчика залишається з людиною до ста років»; Сьорен Кьєкегор: «Трагедія життя в тому, що ти можеш зрозуміти його тільки в ретроспективі, а жити повинен в перспективі»)[1, с. 37-39].

Дослідник велику увагу приділяє емоційному потенціалу людини та наголошує на тому, що лідери – це люди, які навчились віртуозно управляти своїми почуттями та емоціями. При цьому важливим є, яка частина мозку домінує у процесах життєдіяльності людини.

З огляду на це, лідери можуть поділятися на *лівопівкулевих* та *правопівкулевих*. Лівопівкулеві схильні більше до пізнавального стилю мислення, їх мислення носить аналітичний характер,

є логічним; такі люди мають справу з тим, що можна побачити, почути чи відчувати тактильно, вони використовують абстрактні слова і символи, схильні до узагальнень. Правопівкулеві лідери схильні до емоційного стилю, вони відводять почуттям головну роль у прийнятті рішень, вони часто використовують метафори, образи і розповіді, приділяють багато уваги невловимим сигналам, тому найчастіше є добре обізнаними у невербальній комунікації.

Цікавою є точка зору М. Кетс де Вріса на розподіл людей за типом інтелекту, яких він виокремлює 7 груп:

1. Люди з просторовим інтелектом
2. З фізичним інтелектом (хороша моторна пам'ять)
3. Люди з музичним інтелектом
4. Особистості з лінгвістичним інтелектом
5. Люди, наділені логіко-математичним інтелектом
6. Люди з міжособистісним інтелектом (здатність відчувати інших)
7. Особистості з внутрішньо особистісним інтелектом (добре розуміють свої почуття)[1, с. 40].

Подаючи таку класифікацію людей за типом інтелекту, М. Кетс де Вріс зауважує, що успіх людини в житті залежить не тільки від логіко-математичних здібностей, які можна виміряти IQ тестом. Навпаки, надмірна інтелектуалізація людини заважає їй приймати рішення, призводить до надмірних вагань та невпевненості. Більш важливу роль у досягненні лідируючих позицій у бізнесі відіграють вольові якості, енергетичний та *емоційний потенціал*. Тобто високий IQ може бути перевершений (відкомпенсований) високим EQ (емоційним потенціалом).

Успішні лідери, як правило, - це люди, які навчилися розуміти власні емоції та розпізнавати емоції оточуючих. Саме тому у процесі підготовки лідерів, формування лідерських якостей, розвитку лідерського потенціалу варто навчитись мистецтву співпереживання

(емпатії) як одному із найважливіших компонентів феномену лідера. Дослідник наголошує, що важливо навчитись активно, уважно, вдумливо, із зацікавленням слухати. Згадаймо хоча б знаменитий вислів: «Щоб керувати державою, треба менше говорити і більше слухати» (Кардинал Арман-Жан дю Плессі де Рішельє) або народну мудрість «Нам вуха два дано, щоб більше слухать, а язик один, щоб берегти слова». Вислови підтверджують думку дослідника М. Кетс де Вріса про те, що лідер повинен уміти «слухати очима», аби пізнати справжній смисл сказаного за засобами невербальної комунікації [1, с. 50].

Кетс де Вріс, який на сьогодні займає пост професора і завідувача кафедри розвитку лідерства, стверджує, що люди з розвиненим емоційним потенціалом характеризуються певними особистісними якостями: будують стійкі міжособистісні відносини; краще мотивують себе й інших; активніші у новаторстві і творчості; є ефективнішими лідерами; краще працюють в умовах стресу; краще реагують на зміни тощо[1, с. 50]. При цьому він вважає, що більшість лідерів схильні до надмірної емоційної експресії і частої зміни настрою («від крайності до крайності»), називаючи їх «біполярними розладами» і характеризуючи широким спектром настроїв різного ступеня складності, від гіпоманії і маніакально-депресивного синдрому (який характеризується помітними, але не руйнуючими здоров'я змінами у настроях, поведінці і мисленні) до серйозної маніакальної депресії, що може загрожувати життю людини.

У моменти піднесення настроїв людей із біполярними розладами дозволяє їм із неймовірною силою впливати на оточуючих, захоплювати їх, заряджати позитивним емоційним запалом, пристрасним сприйняттям певної сформованої ним ідеї чи плану дій. Якраз таких людей М. Кетс де Вріс вважає харизматичними лідерами; саме вони, на

його думку, формують позитивну динаміку взаємовідносин у спільноті, згуртовуючи свої послідовників навколо одної мети[1, с. 56].

Манфред Кетс де Вріс у своїх дослідженнях звертає увагу на поняття «головна тема конфліктних відносин» (далі – ГТКВ) як явище, яке притаманне кожній організації (об'єднанню людей у групах чи колективах) і в основному детермінується специфікою лідерства. Для лідера ГТКВ складається із трьох елементів:

1. **Бажання лідера** в контексті відносин (те, що іде всупереч, викликає конфлікт)

2. **Очікування лідера відносно реакцій інших** на нас в контексті цього бажання (довіряє людина чи відноситься з підозрою, любить чи боїться)

3. **Наша власна реакція на відповідь** (поведінкова чи емоційна) Манфред Кетс де Вріс вважає, що успішний лідер вловлює зміни тенденцій, прогнозує перспективу і адекватно до цього трансформує зміст і вектор своєї діяльності, тобто вміє своєчасно впроваджувати нове, змінюючи малопродуктивне. Неуспіх компаній на ринку науковець пояснює так званім «синдромом устриці» (устриця - це живий організм, особливістю якого є прийняття в житті лише одного рішення – вибрати скелю чи інше місце для свого проживання). Так само і керівники (лідери) можуть засиджуватись, звикати до усталених алгоритмів, тих форм і видів діяльності, які вже сьогодні не відповідають потребам ринку, що постійно змінюється[1, с. 71].

На думку Кетс де Вріса, керівники компаній, які досягають успіху, впевнені у тому, що лідерство є якістю багатьох, тобто є прихильниками теорії «роззосередженого лідерства» і підтримують його прояви на усіх рівнях, а не тільки лідерство на вершині організації. При цьому вони усвідомлюють, що, будучи керівниками, вони ще є тренерами і наставниками, покликаними яких є займатись розвитком лідерства в інших. Успі-

шні лідери приділяють велику увагу корпоративній культурі, створюють атмосферу наставництва, передачі знань і досвіду, усвідомлюють прагнення підлеглих до розумного балансу між роботою і особистим життям.

Володіючи практичним досвідом, опинившись у «топ-50» найвпливовіших діячів в області менеджменту, Манфред висловлює переконання, що ефективні керівники володіють набором навичок у таких сферах: особисті навички (мотивація, впевненість у собі, енергія і особиста ефективність); соціальні навички (вплив, політична обізнаність, співчуття); пізнавальні навички (концептуальне мислення і масштабне бачення). До особистісних рис ефективного лідера, на думку Кетс де Вріс, належать: динамізм, комунікабельність, срийнятливість, готовність погоджуватись, готовність шукати згоди, надійність, аналітичний інтелект, аналітичне мислення, емоційний потенціал, емпатія.

Будучи прихильником психоаналізу в дослідженнях лідерства і особистісних змін, Манфред Кетс де Вріс у своїх напрацюваннях проводив серед інших і кроскультурні дослідження лідерства, торкаючись теми підготовки глобальних лідерів для транснаціональних корпорацій, у цьому контексті вважаючи визначальним для лідера досвід роботи у різних регіонах світу, а також його ерудицію і знання, рівень загальної культури. Науковець стверджує, що лідер має високим рівнем знань з культури, історії, розуміти звичаї і ментальність народів, представники яких є в компанії або з якими компанії співпрацюють. Так, наприклад, треба знати, що для японця вислів «ми подумаємо» рівнозначний відмові. Для естонця важливою є невербальна комунікація, паузи у розмові не бажано заповнювати, бо естонці можуть трактувати це як втручання у світ їх думок.

Усвідомлюючи важливість емоційного потенціалу організації у досягненні успіху, лідери мають піклуватися

про створення здорового морально-психологічного клімату, про комфорт і соціальне забезпечення підлеглих. Крім того, Манфред переконаний у тому, що одним із основних умінь лідера є уміння делегувати свої повноваження, тим самим поділяючи або перекладаючи відповідальність за спільну справу і на своїх підлеглих. Це сприяє формуванню в останніх почуття відповідальності [1, с. 218].

Продовжуючи аналіз напрацьованих з теорії лідерства та реалізації лідерського потенціалу, вважаємо за потрібне звернутись до досліджень Дж. Юделовіца, Р. Коха, Р. Філда. У своїй аналітичній праці «Лідерство» автори розглядають досліджуваний феномен з позиції практиків. На їх переконання, сутність лідерства полягає в успішному ініціюванні змін, а важливим завданням лідера є забезпечення згуртованості колективу, команди. Організації об'єднують людей, направляючи їх енергію в одне русло, спрямоване на вирішення спільної колективної мети. Звичайно, на думку авторів, добре було б мати всеохоплюючу систему управління, яка враховує зміни, вимірює і прораховує успіх і пропонує відповідні ініціативи. Успішні лідери працюють з парадоксами невизначеності і таким чином вирішують фундаментальні конфлікти, підтримуючи і слухаючи, кидаючи виклик і направляючи діяльність у потрібному, найбільш оптимальному, напрямку [5, с. 15].

Науковці Дж. Юделовіц, Р. Кох, Р. Філд стверджують, що лідери мають наміри, вміють подати їх у привабливому для послідовників світлі, надихаючи їх на працю задля компанії та особистих інтересів членів колективу. З огляду на це, ціль, носієм якої є лідер, повинна відповідати таким характеристикам: бути унікальною (якщо у когось ще є подібна мета, то чому люди мають слідувати саме за цією конкретною особистістю?); захоплюючою і такою, що

заслужує на увагу; досяжною за певний період (тобто мати конкретний дедлайн); має узгоджуватись із спільною колективною діяльністю, відповідати її інтересам[5, с. 16].

Автори піднімають питання про колективність чи індивідуальність лідерства, відповідь на яке лежить у площині теорії або концепції розподіленого лідерства, яке вважається помноженням лідерством. Для прикладу: для оптимального розвитку бізнесу в одній компанії краще мати кількох лідерів. Адже колективне лідерство не тільки сприяє правильному вирішенню проблеми завдяки груповому розуму («одна голова-добре, а дві – краще»), але й буде сприяти його успішному виконанню, оскільки люди почувають себе учасниками процесу прийняття рішення, при цьому усвідомлюючи власну відповідальність[5, с. 37]. Аналізуючи досвід провідних компаній світу, дослідники прийшли до висновку, що в їх управлінському апараті передбачено існування двох найвищих керівних посад: головний операційний директор (здійснює поточне управління справами в межах відпрацьованих алгоритмів і формул) і генеральний виконавчий директор (займається питаннями нововведень, іноваційними проектами тощо) [5, с. 40-42].

На думку Уоррена Бенніса (академіка-лідеролога, який народився в Нью-Йорку, багато часу провів в Каліфорнії та у 1985 р. випустив книгу, у якій виклав результати досліджень майже ста лідерів із різних сфер), усі лідери мають 4 загальні ознаки: управління увагою (лідер має власне бачення та вміє втілити його в життя; управління значенням (лідери повинні бути переконаними і давати надію, малюючи яскраву картину, придумувати ефектні вирази і яскраві метафори); управління довірою (лідеру довіряють послідовники, це емоційна єдність); управління собою[6].

Цікавим є твердження Бенніса про те, що лідери спонукають людей до дій, перетворюють своїх послідовників у лідери. Бенніс був прихильником демократизації лідерства, він вважав, що лідерами стають, а не народжуються, а саме лідерство називав експериментаторством [6].

У сутності лідерства дослідник Джонатан Юделовіц виділяє три компоненти: самоідентичність (те, ким лідер є насправді, його індивідуальна суть та реальні можливості); зафіксована роль (формальні очікування і атрибути лідерства); виникаючий процес (те, що насправді відбуваються всередині певної окресленої спільноти і за її межами)[5]. Відповідно особа, яка займає ту чи іншу посаду, вже приречена діяти відповідним чином – це і є її зафіксована роль лідера. Ця тенденція залежить від впорядкованості структури і чіткого розподілу ролей у ній. Зафіксована роль забезпечує лідера відповідним кредитом довіри і влади. Проте, попри використання зафіксованої ролі, а також патернів – зразків поведінки, пов'язаних із самоідентичністю, лідери мають справлятися із третьою сферою – незалежним процесом. У незалежному процесі, на думку дослідників Дж. Юделовіца, Р. Коха, Р. Філда, об'єднуються і зіштовхуються інтереси, конкурують компроміси, приймаються рішення – це і є дійсність, результат взаємодії багатьох змінних (випадковостей), тільки деякі з них у певний момент часу матимуть найбільше значення. Проблема полягає у тому, щоб з високою долею ймовірності лідер зумів визначити, які змінні матимуть значний вплив у близькій чи віддаленій перспективі. Таким чином науковці підводять нас до усвідомлення думки про те, що лідер - це особа, яка має досвід і володіє розвиненою інтуїцією[5, с. 69].

Цікавою думкою дослідників, яка прозвучала у дослідженні, є усвідомлення простої істини: робота лідера по-

лягає у тому щоб знайти тихий голос інкогніто і, працюючи, уважно слухати цей голос.

В аналізованій праці наводиться велика кількість думок провідних лідерів-практиків:

- «Лідерство – це здатність примусити людей не тільки робити те, що їм не подобається, але й полюбити це» (Гаррі Трумен)

- «Я всією душею за прогрес. Тільки переміни мені не подобаються» (Марк Твен).

- «Ніколи не буде хорошим лідером той, хто хоче робити усе сам і усі досягнення вважає своєю заслугою» (Ендрю Карнегі)

- «Знання інших людей – розум, знання самого себе – справжня мудрість. Управління іншими – сила, управління собою – автентична влада» (Лао-Дзи)

- «Лідерство – це могутня комбінація стратегічного мислення і характеру. Якщо треба було б обійтись без чогось одного, то обійдіться без стратегії» (Генерал Норман Шварцкопф).

- «Лідери повинні знаходитись в зоні дискомфорту і вчитись бути терпимими до невизначеності» (Річард Паскаль).

Своїм дослідженням «Психологія лідера» професор Антоніо Менегетті, італійський психолог, філософ, засновник онтопсихологічної школи, продовжує гуманістичну гілку психології. Як стверджують критики, це - настільна книга ділової людини, яка відкриває новий погляд на якості лідера, даючи відповідь на питання: чому одні стають переможцями, а інших обов'язково спіткає невдача?

Своєрідним є трактування автором поняття «лідер». Менегетті пояснює його через відношення людини до об'єкта – грошей, які він наділяє характерною якістю влади в житті, стверджуючи, що гроші – посередник економіч-

них відносин, гарантія свободи і реалізації особистості, нагорода тому хто перемагає[2, с. 14].

На думку А. Менегетті, справжній лідер – це доленосний момент духу у світі, рука допомоги для інших; це людина, яка, задовольняючи власний егоїстичний інтерес, одночасно сприяє реалізації загальносуспільного інтересу, мети всього колективу. Великий лідер, управляючи інтересами, розподіляючи блага, розвиваючи власну діяльність, забезпечує роботою сотні людей, стимулює прогрес в суспільстві, додає імпульсу, спричиняє еволюцію [2, с. 14]. Оперуючи поняттями бізнесової діяльності, дослідник розмежовує і трактує поняття «менеджер» («той хто маневрує діями». Слово «менеджер» походить від латинського «*manus agere*», що означає «робити руками» - це людина, яка в якості управляючого економічною сферою оперує об'єктами, речами і ситуаціями, перетворюючи їх у гроші), «бізнесмен» (букв. «людина діла», оператор економічних прибутків. Різниця між менеджером і бізнесменом у тому, що другий діє виключно заради прибутку), «лідер» - глава, особистість-вектор, оперативний центр безлічі функцій. Лідер – ієрарх, який вибудовує функцію, розвиває її і коригує за потреби).

На думку А. Манегетті, лідер не належить до людей середньої норми, це поклик буття (онтичне покликання). Таке трактування поняття «лідер» є характерним для нового напрямку досліджень – онтопсихології, фундатором і засновником якої є науковець. Лідер, на думку дослідника, вже народжується із схильністю до першості, він вже наділений природним даром, а через отримання досвіду він навчається майстерності. Тому вождями не тільки народжуються, а й стають, а нереалізований потенціал природженого лідера може навіть призвести до психічних розладів[2, с. 17].

У своєму дослідженні психолог стверджує, що у суспільстві відсутність

вождя призводить до громадянської війни, яку провокують рівносильні (а їх завжди більше, ніж один). Дослідник у напрацюванні «Психологія лідера» оперує наступними визначеннями поняття «лідер»: лідер - це той, хто завдяки власному розуму спроможний гарантувати функціональність інших; лідер - це той, хто вміє створити гармонію відносин, бо він той, хто досконало творить як матеріальні так і духовні блага; лідер ніколи не перешкоджає функціям інших, він ці функції підпорядковує своїм та загальносуспільним інтересам; лідер – це творець; лідер – це той, хто вміє служити (теорія лідера-служителя) [2, с. 18 - 20]. Як дослідник лідерських якостей з точки зору онтопсихології, Антоніо Менегетті вважає, що лідер має володіти високим рівнем культурної освіти, яка передбачає сформованість загальної культури, професійної культури, культури дипломатичних відносин [2, с. 19]. Опираючись на особистісні якості, Антоніо Менегетті визначає лідера як індивіда, який завоював славу та визнаний у певній групі чи спільноті [2, с. 34], а лідерство, на його думку, передбачає перевагу однієї людини над іншими завдяки певному набору якостей: творець і координатор; має глибокі професійні знання та високі результати діяльності у своїй сфері; розуміє інтереси групи, спільноти; може запропонувати програму задоволення потреб багатьох послідовників; уміє отримувати особисту вигоду економічного, біологічного, морального характеру, паралельно вирішуючи проблеми соціального контексту (саме це визначає і виправдовує позицію лідера). Окрему увагу дослідник привертає до проблеми асистенціалізму (система надмірної державної опіки обивателів, яка перетворює їх у споживачів, пожирачів благ). Він обґрунтовано вважає, що така політика заохочує неробство і поверховість у ставленні до світу: людина не старається реалізувати закладений у ній розумовий і творчий потен-

ціал, вона безвідповідально відно- ситься до свого дару. Саме тому, з то- чки зору автора, треба посилити відпо- відальність людини за розвиток її мож- ливостей, які мусять служити загаль- ному благу. Політика асистенціалізму пригнічує лідерів, творчих особистостей протиставляючи їх баластній більшості, що є згубним як для всього суспільства, так і для людини з лідерським потенці- алом зокрема [2, с. 35]. Якщо не сприяти розвитку лідерів, посилиться влада по- середності, саме тому Манегетті вважає за необхідне завжди підтримувати мож- ливість лояльної конкуренції між ліде- рами[2, с. 37].

Як і попередні дослідники (М. Кетс де Вріс, Дж. Юделовіц, Р. Кох, Р. Філд), Манегетті визначає провідні, на його думку, якості лідера: прагнення до першості; амбіційність; прагматич- ність; любов до своєї справи; трансце- дентність (знаходитись у ситуації, не за- нурюючись у неї повністю); інтуїція та інш.

Орієнтуючись на перелік необхід- них для лідера якостей, фундатор онто- психології, прихильник ірраціонального лідерства, А. Манегетті розробив прак- тичні рекомендації з формування осо- бистості лідера -бізнесмена:

- лідеру-бізнесмену не мо- жна бути шахраєм, компрометувати себе безчесними вчинками, які можуть зруйнувати його імідж;

- бізнесмену потрібно збері- гати статус єдиного носія ідеї чи проєк- ту. Про свої проєкти не слід розпові- дати навіть близьким;

- лідер повинен остерігатись нерозумних людей і злодіїв. Дурість не- спроможна у творчості, в руйнуванні бездоганих справ вона виявляє гені- альність;

- лідер повинен культиву- вати власну манеру поведінки, ведення справ;

- лідера вирізняє витонче- ний смак в особистому житті;

- лідер повинен уміти не тільки заробляти, а й обслуговувати;

- лідер повинен досягнути найвищого у своїй справі[2, с. 74].

Таким чином, провівши детальний ана- ліз напрацювань європейських дослід- ників феномену лідерства, шляхів реалізації лідерського потенціалу М. Кетс де Вріса, Дж. Юделовіца, Р. Коха, Р. Фі- льда, А. Манегетті, ми дійшли певних ви- сновків. Виникнення лідерства дату- ється ще періодом становлення родо- племінного суспільства, але на різних етапах розвитку людства лідерами ста- вали найрозумніші, фізично сильні, від- важні, рішучі індивіди з розвиненими во- льовими, інтелектуальними, мораль- ними якостями, затребуваними в умо- вах конкретних культурно-історичних обставин, соціально-економічної фор- мації, суспільно-політичного ладу чи просто специфічної ситуації (війна, ре- волюція, період мирного творчого роз- витку або застою). Саме тому серед до- слідників існує багато точок зору щодо походження, сутності, функцій, струк- тури лідерства, що знайшло відобра- ження у різноманітних теоріях та концеп- ціях (теорія деструктивного лідерства, теорія рис, теорія ціннісного обміну, те- орія «сервант-лідерства», теорія лідер- ства як функції групи тощо), окремі з яких ми піддали аналізу у своєму дослі- дженні.

Список використаних джерел

1. Кетс де Вріс М. Мистика лідерства: развитие эмоционального интеллекта. Пер. с англ.: 3-е изд., испр. и доп. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 276 с.

2. Манегетти Антонио. Психоло- гия лидера. Пер. с итальянского Сла- вянской ассоциации Онтопсихологии. Изд. 4-е. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2002 г., 208 с.

3. Основи лідерства. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера: навч. посіб. О. Нестуля,

С. Нестуля, В. Карманенко. К.: Знання, 2013. 287 с.

4. Сопівник Р. В. Виховання лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів: монографія. К.: «ЦП «Компринт», 2012. 500 с.

5. Юделовиц Дж., Кох Р., Филд Р. Лидерство. Пер. с англ. М.: Эксмо, 2007. 176 с.

6. Bennis Warren. On Becoming a Leader: Basic Books, 2009. 254 p.

References

1. Kets de Vries M. (2007) The Mystery of Leadership: The Development of Emotional Intelligence. M., 276 p.

2. Maneghetti Antonio. (2002) Leadership psychology. M., 208 p.

3. Nestulya O., Nestulya S., Karmanenko V. (2013) Foundations of leadership. Training of leadership skills and practical skills of a manager: navch. posib. Kyiv, 287 p.

4. Sopivnyk R. (2012) The development of students' leadership qualities in the agrarian top-level mortgages: a monograph. Kyiv, 500 p.

5. Yudelowitz J., Koch R., Field R. (2007). M., 176 p.

6. Bennis Warren. (2009) On Becoming a Leader: Basic Books. 254 p.

GET THE IMPLEMENTATION OF THE LEADER POTENTIAL OF SPECIAL TYPES OF SUCCESSFUL PEOPLE: AN ANALYTICAL LOOK Sopivnyk R. V.

Abstract. *The article analyzes the research and advice of foreign scientists, especially successful in various aspects of social and professional activity, on the problem of realizing the leadership potential of an individual. Particular attention is paid to the fact that a leader is a person who notices changes in certain trends, predicts the future and accordingly transforms the content and vector of his activity. It is claimed that a leader is a person who knows how to implement new things in a timely manner, changing the unproductive. On the basis of the conducted research, the personal traits of an effective leader are singled out, which include dynamism, sociability, receptivity, reliability, willingness to agree, etc. The conceptual approach to defining the phenomenon of leadership from the standpoint of a clinical paradigm (psychoanalysis, psychotherapy, developmental psychology, family system theory) is thoroughly analyzed, which, in turn, forms the basis for analyzing the behavior of people in teams and organizations. A special place is given to the cross-cultural study of leadership as a phenomenon, the conditions of implementation and characteristics of which are dictated by territorial, national, and regional characteristics. The significance of the emotional potential of the organization in achieving success is substantiated, the concept of emotional intelligence, emotional expression, and charismatic leadership is briefly revealed.*

Key words: leader, leadership potential, leadership qualities, emotional intelligence of a leader.

**ПОРАДИ З РЕАЛІЗАЦІЇ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ВІД
УСПІШНИХ ЛЮДЕЙ: АНАЛІТИЧНИЙ ПОГЛЯД****СОПІВНИК Р. В.**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: sopivnyk_r@nubip.edu.ua

Анотація. У статті проаналізовано дослідження та поради зарубіжних науковців, особливо успішних у різних аспектах суспільної та професійної діяльності, з проблеми реалізації лідерського потенціалу особистості. Особлива увагу акцентується на тому, що лідер – це людина, яка помічає зміни у певних тенденціях, прогнозує перспективу і відповідно до цього трансформує зміст і вектор своєї діяльності. Стверджується, що лідер – це особа, яка вміє своєчасно впроваджувати нове, змінюючи малопродуктивне. На основі проведених досліджень виокремлено особистісні риси ефективного лідера, до яких віднесено динамізм, комунікабельність, сприйнятливність, надійність, готовність погоджуватись тощо. Ґрунтовно аналізується концептуальний підхід до визначення феномену лідерства з позицій клінічної парадигми (психоаналізу, психотерапії, психології розвитку, теорії системи сім'ї), що, в свою чергу, становить основу для аналізу поведінки людей у колективах та організаціях. Окреме місце відведено кроскультурному дослідженню лідерства як феномену, умови реалізації і характеристики якого диктуються територіальними, національними, регіональними особливостями. Обґрунтовано значущість емоційного потенціалу організації у досягненні успіху, побіжно розкрито поняття емоційного інтелекту, емоційної експресії, харизматичного лідерства.

Ключові слова: лідер, лідерський потенціал, лідерські якості, емоційний інтелект лідера.

Актуальність (Introduction). Лідери – це провідні постаті, які залишили помітний слід у різних сферах суспільного життя (політика, економіка, наука, культура, спорт, освіта, релігія, духовність). Саме тому ще на зорі ХІХ ст. активно вивчались механізми виникнення та утвердження лідера в соціумі, шляхи реалізації лідерського потенціалу. Актуальність дослідження продиктована необхідністю формування в умовах сучасного ринку праці конкурентної особистості, яка не тільки володіє глибокими теоретичними знаннями, але й здатна їх самостійно застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). У науковому дискурсі багатьма вченими репрезентувались окремі аспекти досліджуваної проблеми: лідерство як основна категорія менеджменту, напрямки розвитку лідерської компетентності (М. Возна, В. Багацький, Л. Данченко, О. Євтихов, О. Єрмоленко, С. Калашнікова, К. Козак, В. Лугова, С. Соболев та ін.); формування іміджу політичного лідера (С. Денисюк, Н. Лікарчук, Н. Симоніна, Ю. Яковлєва та ін.); розвиток лідерських якостей студентів (Н. Альохіна, О. Бабенко, Л. Кайдалова, А. Куриця, Н. Щокіна та ін.); гендерний аспект лідерства (А. Весельська, А. Іглі, С. Каран, Г. Пауелл, К. Шнаєр та ін.).

Попри численні результати наукових пошуків дослідників питання трак-

тування і пошуку ефективних шляхів реалізації лідерського потенціалу особистості, а особливо поради успішних особистостей потребують аналітичного переосмислення.

Мета (Purpose). Проаналізувати підходи зарубіжних науковців, особливо успішних у різних аспектах суспільної, професійної і самореалізації до питання лідерського потенціалу особистості та порад щодо його діяльнісного втілення в сучасних умовах.

Методи (Methods). Окреслена мета була досягнута через застосування комплексу методів дослідження: узагальнення, порівняльно-зіставний аналіз, абстрагування, конкретизації, систематизації, спостереження.

Результати (Results). Проблема лідерства, формування і реалізації лідерського потенціалу є предметом роздумів і наукових пошуків уже не одне десятиріччя. Але нова концепція в лідерології - теорія емоційного лідерства, досліджувана Д. Гоулманом, Р. Бояцісом, Е. Маккі та інш., викликає на сьогодні особливо багато наукових дебатов, породжує послідовників теорії, які не тільки досліджують наукові основи, але і формують практичні рекомендації та поради, опираючись на власний успішний досвід реалізації лідерського потенціалу. До таких належить Манфред Кетс де Вріс - нідерландський професор та психоаналітик у сфері розвитку лідерства і організаційних змін у бізнес-школі INSEAD, найбільш відомий за розширення поглядів на суб'єкти лідерства і динаміку особистісних та організаційних змін.

У своїх дослідженнях науковець-практик акцентує увагу на ірраціональних чинниках людської психіки, які детермінують домінування однієї особи над іншими, а також наголошує на важливості підготовки управлінців високого класу для процвітання бізнесу, його соціальної зорієнтованості на потребах людей. Концептуальний підхід Кетс де

Вріс висвітлює феномен лідерства з позицій клінічної парадигми, окреслюючи його поняттями психоаналізу, психотерапії, психології розвитку, теорії системи сім'ї, що дозволяє аналізувати і пояснювати поведінку людей в організаціях. В основі клінічної парадигми, на думку М. Кетс де Вріса, лежить три принципи:

- **те, що ми бачимо**, не обов'язково відповідає реальності (суб'єктивне сприйняття оточуючої дійсності, лише парадокси можуть змусити людину вийти за рамки звичних шаблонів мислення та змінити власне бачення);

- **ірраціональна поведінка** людини завжди має логічне обґрунтування (якщо отримати достатню кількість інформації, то ірраціональна поведінка матиме своє логічне пояснення, а визнання цього дозволяє зрозуміти усі форми поведінки; зазвичай ірраціональна поведінка пов'язана з реакціями переносу – реакціями, які базуються на плутанні у часі і місці (наприклад: керівник організації може остерігатись конфлікту із своєю підлеглою, оскільки в минулому у нього був неприємний конфлікт із своєю матір'ю);

- **усі ми – результат нашого минулого**; між минулим і майбутнім обов'язково є спадкоємність («душа трирічного хлопчика залишається з людиною до ста років»; Сьорен Кьєкегор: «Трагедія життя в тому, що ти можеш зрозуміти його тільки в ретроспективі, а жити повинен в перспективі»)[1, с. 37-39].

Дослідник велику увагу приділяє емоційному потенціалу людини та наголошує на тому, що лідери – це люди, які навчились віртуозно управляти своїми почуттями та емоціями. При цьому важливим є, яка частина мозку домінує у процесах життєдіяльності людини.

З огляду на це, лідери можуть поділятися на *лівопівкулевих* та *правопівкулевих*. Лівопівкулеві схильні більше до пізнавального стилю мислення, їх мислення носить аналітичний характер,

є логічним; такі люди мають справу з тим, що можна побачити, почути чи відчувати тактильно, вони використовують абстрактні слова і символи, схильні до узагальнень. Правопівкулеві лідери схильні до емоційного стилю, вони відводять почуттям головну роль у прийнятті рішень, вони часто використовують метафори, образи і розповіді, приділяють багато уваги невлловимим сигналам, тому найчастіше є добре обізнаними у невербальній комунікації.

Цікавою є точка зору М. Кетс де Вріса на розподіл людей за типом інтелекту, яких він виокремлює 7 груп:

1. Люди з просторовим інтелектом
2. З фізичним інтелектом (хороша моторна пам'ять)
3. Люди з музичним інтелектом
4. Особистості з лінгвістичним інтелектом
5. Люди, наділені логіко-математичним інтелектом
6. Люди з міжособистісним інтелектом (здатність відчувати інших)
7. Особистості з внутрішньо особистісним інтелектом (добре розуміють свої почуття)[1, с. 40].

Подаючи таку класифікацію людей за типом інтелекту, М. Кетс де Вріс зауважує, що успіх людини в житті залежить не тільки від логіко-математичних здібностей, які можна виміряти IQ тестом. Навпаки, надмірна інтелектуалізація людини заважає їй приймати рішення, призводить до надмірних вагань та невпевненості. Більш важливу роль у досягненні лідируючих позицій у бізнесі відіграють вольові якості, енергетичний та *емоційний потенціал*. Тобто високий IQ може бути перевершений (відкомпенсований) високим EQ (емоційним потенціалом).

Успішні лідери, як правило, - це люди, які навчилися розуміти власні емоції та розпізнавати емоції оточуючих. Саме тому у процесі підготовки лідерів, формування лідерських якостей, розвитку лідерського потенціалу варто навчитись мистецтву співпереживання

(емпатії) як одному із найважливіших компонентів феномену лідера. Дослідник наголошує, що важливо навчитись активно, уважно, вдумливо, із зацікавленням слухати. Згадаймо хоча б знаменитий вислів: «Щоб керувати державою, треба менше говорити і більше слухати» (Кардинал Арман-Жан дю Плессі де Рішельє) або народну мудрість «Нам вуха два дано, щоб більше слухать, а язик один, щоб берегти слова». Вислови підтверджують думку дослідника М. Кетс де Вріса про те, що лідер повинен уміти «слухати очима», аби пізнати справжній смисл сказаного за засобами невербальної комунікації [1, с. 50].

Кетс де Вріс, який на сьогодні займає пост професора і завідувача кафедри розвитку лідерства, стверджує, що люди з розвиненим емоційним потенціалом характеризуються певними особистісними якостями: будують стійкі міжособистісні відносини; краще мотивують себе й інших; активніші у новаторстві і творчості; є ефективнішими лідерами; краще працюють в умовах стресу; краще реагують на зміни тощо[1, с. 50]. При цьому він вважає, що більшість лідерів схильні до надмірної емоційної експресії і частої зміни настрою («від крайності до крайності»), називаючи їх «біполярними розладами» і характеризуючи широким спектром настроїв різного ступеня складності, від гіпоманії і маніакально-депресивного синдрому (який характеризується помітними, але не руйнуючими здоров'я змінами у настроях, поведінці і мисленні) до серйозної маніакальної депресії, що може загрожувати життю людини.

У моменти піднесення настроїв людей із біполярними розладами дозволяє їм із неймовірною силою впливати на оточуючих, захоплювати їх, заряджати позитивним емоційним запалом, пристрасним сприйняттям певної сформованої ним ідеї чи плану дій. Якраз таких людей М. Кетс де Вріс вважає харизматичними лідерами; саме вони, на

його думку, формують позитивну динаміку взаємовідносин у спільноті, згуртовуючи свої послідовників навколо одної мети[1, с. 56].

Манфред Кетс де Вріс у своїх дослідженнях звертає увагу на поняття «головна тема конфліктних відносин» (далі – ГТКВ) як явище, яке притаманне кожній організації (об'єднанню людей у групах чи колективах) і в основному детермінується специфікою лідерства. Для лідера ГТКВ складається із трьох елементів:

1. **Бажання лідера** в контексті відносин (те, що іде всупереч, викликає конфлікт)
2. **Очікування лідера відносно реакцій інших** на нас в контексті цього бажання (довіряє людина чи відноситься з підозрою, любить чи боїться)

3. **Наша власна реакція на відповідь** (поведінкова чи емоційна) Манфред Кетс де Вріс вважає, що успішний лідер вловлює зміни тенденцій, прогнозує перспективу і адекватно до цього трансформує зміст і вектор своєї діяльності, тобто вміє своєчасно впроваджувати нове, змінюючи малопродуктивне. Неуспіх компаній на ринку науковець пояснює так званім «синдромом устриці» (устриця - це живий організм, особливістю якого є прийняття в житті лише одного рішення – вибрати скелю чи інше місце для свого проживання). Так само і керівники (лідери) можуть засиджуватись, звикати до усталених алгоритмів, тих форм і видів діяльності, які вже сьогодні не відповідають потребам ринку, що постійно змінюється[1, с. 71].

На думку Кетс де Вріса, керівники компаній, які досягають успіху, впевнені у тому, що лідерство є якістю багатьох, тобто є прихильниками теорії «роззосередженого лідерства» і підтримують його прояви на усіх рівнях, а не тільки лідерство на вершині організації. При цьому вони усвідомлюють, що, будучи керівниками, вони ще є тренерами і наставниками, покликаними яких є займатись розвитком лідерства в інших. Успі-

шні лідери приділяють велику увагу корпоративній культурі, створюють атмосферу наставництва, передачі знань і досвіду, усвідомлюють прагнення підлеглих до розумного балансу між роботою і особистим життям.

Володіючи практичним досвідом, опинившись у «топ-50» найвпливовіших діячів в області менеджменту, Манфред висловлює переконання, що ефективні керівники володіють набором навичок у таких сферах: особисті навички (мотивація, впевненість у собі, енергія і особиста ефективність); соціальні навички (вплив, політична обізнаність, співчуття); пізнавальні навички (концептуальне мислення і масштабне бачення). До особистісних рис ефективного лідера, на думку Кетс де Вріс, належать: динамізм, комунікабельність, срийнятливість, готовність погоджуватись, готовність шукати згоди, надійність, аналітичний інтелект, аналітичне мислення, емоційний потенціал, емпатія.

Будучи прихильником психоаналізу в дослідженнях лідерства і особистісних змін, Манфред Кетс де Вріс у своїх напрацюваннях проводив серед інших і кроскультурні дослідження лідерства, торкаючись теми підготовки глобальних лідерів для транснаціональних корпорацій, у цьому контексті вважаючи визначальним для лідера досвід роботи у різних регіонах світу, а також його ерудицію і знання, рівень загальної культури. Науковець стверджує, що лідер має високим рівнем знань з культури, історії, розуміти звичаї і ментальність народів, представники яких є в компанії або з якими компанії співпрацюють. Так, наприклад, треба знати, що для японця вислів «ми подумаємо» рівнозначний відмові. Для естонця важливою є невербальна комунікація, паузи у розмові не бажано заповнювати, бо естонці можуть трактувати це як втручання у світ їх думок.

Усвідомлюючи важливість емоційного потенціалу організації у досягненні успіху, лідери мають піклуватися

про створення здорового морально-психологічного клімату, про комфорт і соціальне забезпечення підлеглих. Крім того, Манфред переконаний у тому, що одним із основних умінь лідера є уміння делегувати свої повноваження, тим самим поділяючи або перекладаючи відповідальність за спільну справу і на своїх підлеглих. Це сприяє формуванню в останніх почуття відповідальності [1, с. 218].

Продовжуючи аналіз напрацьованих з теорії лідерства та реалізації лідерського потенціалу, вважаємо за потрібне звернутись до досліджень Дж. Юделовіца, Р. Коха, Р. Філда. У своїй аналітичній праці «Лідерство» автори розглядають досліджуваний феномен з позиції практиків. На їх переконання, сутність лідерства полягає в успішному ініціюванні змін, а важливим завданням лідера є забезпечення згуртованості колективу, команди. Організації об'єднують людей, направляючи їх енергію в одне русло, спрямоване на вирішення спільної колективної мети. Звичайно, на думку авторів, добре було б мати всеохоплюючу систему управління, яка враховує зміни, вимірює і прораховує успіх і пропонує відповідні ініціативи. Успішні лідери працюють з парадоксами невизначеності і таким чином вирішують фундаментальні конфлікти, підтримуючи і слухаючи, кидаючи виклик і направляючи діяльність у потрібному, найбільш оптимальному, напрямку [5, с. 15].

Науковці Дж. Юделовіц, Р. Кох, Р. Філд стверджують, що лідери мають наміри, вміють подати їх у привабливому для послідовників світлі, надихаючи їх на працю задля компанії та особистих інтересів членів колективу. З огляду на це, ціль, носієм якої є лідер, повинна відповідати таким характеристикам: бути унікальною (якщо у когось ще є подібна мета, то чому люди мають слідувати саме за цією конкретною особистістю?); захоплюючою і такою, що

заслуговує на увагу; досяжною за певний період (тобто мати конкретний дедлайн); має узгоджуватись із спільною колективною діяльністю, відповідати її інтересам[5, с. 16].

Автори піднімають питання про колективність чи індивідуальність лідерства, відповідь на яке лежить у площині теорії або концепції розподіленого лідерства, яке вважається помноженням лідерством. Для прикладу: для оптимального розвитку бізнесу в одній компанії краще мати кількох лідерів. Адже колективне лідерство не тільки сприяє правильному вирішенню проблеми завдяки груповому розуму («одна голова-добре, а дві – краще»), але й буде сприяти його успішному виконанню, оскільки люди почувають себе учасниками процесу прийняття рішення, при цьому усвідомлюючи власну відповідальність[5, с. 37]. Аналізуючи досвід провідних компаній світу, дослідники прийшли до висновку, що в їх управлінському апараті передбачено існування двох найвищих керівних посад: головний операційний директор (здійснює поточне управління справами в межах відпрацьованих алгоритмів і формул) і генеральний виконавчий директор (займається питаннями нововведень, іноваційними проектами тощо) [5, с. 40-42].

На думку Уоррена Бенніса (академіка-лідеролога, який народився в Нью-Йорку, багато часу провів в Каліфорнії та у 1985 р. випустив книгу, у якій виклав результати досліджень майже ста лідерів із різних сфер), усі лідери мають 4 загальні ознаки: управління увагою (лідер має власне бачення та вміє втілити його в життя; управління значенням (лідери повинні бути переконаними і давати надію, малюючи яскраву картину, придумувати ефектні вирази і яскраві метафори); управління довірою (лідеру довіряють послідовники, це емоційна єдність); управління собою[6].

Цікавим є твердження Бенніса про те, що лідери спонукають людей до дій, перетворюють своїх послідовників у лідери. Бенніс був прихильником демократизації лідерства, він вважав, що лідерами стають, а не народжуються, а саме лідерство називав експериментаторством [6].

У сутності лідерства дослідник Джонатан Юделовіц виділяє три компоненти: самоідентичність (те, ким лідер є насправді, його індивідуальна суть та реальні можливості); зафіксована роль (формальні очікування і атрибути лідерства); виникаючий процес (те, що насправді відбуваються всередині певної окресленої спільноти і за її межами)[5]. Відповідно особа, яка займає ту чи іншу посаду, вже приречена діяти відповідним чином – це і є її зафіксована роль лідера. Ця тенденція залежить від впорядкованості структури і чіткого розподілу ролей у ній. Зафіксована роль забезпечує лідера відповідним кредитом довіри і влади. Проте, попри використання зафіксованої ролі, а також патернів – зразків поведінки, пов'язаних із самоідентичністю, лідери мають справлятися із третьою сферою – незалежним процесом. У незалежному процесі, на думку дослідників Дж. Юделовіца, Р. Коха, Р. Філда, об'єднуються і зіштовхуються інтереси, конкурують компроміси, приймаються рішення – це і є дійсність, результат взаємодії багатьох змінних (випадковостей), тільки деякі з них у певний момент часу матимуть найбільше значення. Проблема полягає у тому, щоб з високою долею ймовірності лідер зумів визначити, які змінні матимуть значний вплив у близькій чи віддаленій перспективі. Таким чином науковці підводять нас до усвідомлення думки про те, що лідер - це особа, яка має досвід і володіє розвиненою інтуїцією[5, с. 69].

Цікавою думкою дослідників, яка прозвучала у дослідженні, є усвідомлення простої істини: робота лідера по-

лягає у тому щоб знайти тихий голос інкогніто і, працюючи, уважно слухати цей голос.

В аналізованій праці наводиться велика кількість думок провідних лідерів-практиків:

- «Лідерство – це здатність примусити людей не тільки робити те, що їм не подобається, але й полюбити це» (Гаррі Трумен)

- «Я всією душею за прогрес. Тільки переміни мені не подобаються» (Марк Твен).

- «Ніколи не буде хорошим лідером той, хто хоче робити усе сам і усі досягнення вважає своєю заслугою» (Ендрю Карнегі)

- «Знання інших людей – розум, знання самого себе – справжня мудрість. Управління іншими – сила, управління собою – автентична влада» (Лао-Дзи)

- «Лідерство – це могутня комбінація стратегічного мислення і характеру. Якщо треба було б обійтись без чогось одного, то обійдіться без стратегії» (Генерал Норман Шварцкопф).

- «Лідери повинні знаходитись в зоні дискомфорту і вчитись бути терпимими до невизначеності» (Річард Паскаль).

Своїм дослідженням «Психологія лідера» професор Антоніо Менегетті, італійський психолог, філософ, засновник онтопсихологічної школи, продовжує гуманістичну гілку психології. Як стверджують критики, це - настільна книга ділової людини, яка відкриває новий погляд на якість лідера, даючи відповідь на питання: чому одні стають переможцями, а інших обов'язково спіткає невдача?

Своєрідним є трактування автором поняття «лідер». Менегетті пояснює його через відношення людини до об'єкта – грошей, які він наділяє характерною якістю влади в житті, стверджуючи, що гроші – посередник економіч-

них відносин, гарантія свободи і реалізації особистості, нагорода тому хто перемагає[2, с. 14].

На думку А. Менегетті, справжній лідер – це доленосний момент духу у світі, рука допомоги для інших; це людина, яка, задовольняючи власний егоїстичний інтерес, одночасно сприяє реалізації загальносуспільного інтересу, мети всього колективу. Великий лідер, управляючи інтересами, розподіляючи блага, розвиваючи власну діяльність, забезпечує роботою сотні людей, стимулює прогрес в суспільстві, додає імпульсу, спричиняє еволюцію [2, с. 14]. Оперуючи поняттями бізнесової діяльності, дослідник розмежовує і трактує поняття «менеджер» («той хто маневрує діями». Слово «менеджер» походить від латинського «manus agere», що означає «робити руками» - це людина, яка в якості управляючого економічною сферою оперує об'єктами, речами і ситуаціями, перетворюючи їх у гроші), «бізнесмен» (букв. «людина діла», оператор економічних прибутків. Різниця між менеджером і бізнесменом у тому, що другий діє виключно заради прибутку), «лідер» - глава, особистість-вектор, оперативний центр безлічі функцій. Лідер – ієрарх, який вибудовує функцію, розвиває її і коригує за потреби).

На думку А. Манегетті, лідер не належить до людей середньої норми, це поклик буття (онтичне покликання). Таке трактування поняття «лідер» є характерним для нового напрямку досліджень – онтопсихології, фундатором і засновником якої є науковець. Лідер, на думку дослідника, вже народжується із схильністю до першості, він вже наділений природним даром, а через отримання досвіду він навчається майстерності. Тому вождями не тільки народжуються, а й стають, а нереалізований потенціал природженого лідера може навіть призвести до психічних розладів[2, с. 17].

У своєму дослідженні психолог стверджує, що у суспільстві відсутність

вождя призводить до громадянської війни, яку провокують рівносильні (а їх завжди більше, ніж один). Дослідник у напрацюванні «Психологія лідера» оперує наступними визначеннями поняття «лідер»: лідер - це той, хто завдяки власному розуму спроможний гарантувати функціональність інших; лідер - це той, хто вміє створити гармонію відносин, бо він той, хто досконало творить як матеріальні так і духовні блага; лідер ніколи не перешкоджає функціям інших, він ці функції підпорядковує своїм та загальносуспільним інтересам; лідер – це творець; лідер – це той, хто вміє служити (теорія лідера-служителя) [2, с. 18 - 20]. Як дослідник лідерських якостей з точки зору онтопсихології, Антоніо Менегетті вважає, що лідер має володіти високим рівнем культурної освіти, яка передбачає сформованість загальної культури, професійної культури, культури дипломатичних відносин [2, с. 19]. Опираючись на особистісні якості, Антоніо Менегетті визначає лідера як індивіда, який завоював славу та визнаний у певній групі чи спільноті [2, с. 34], а лідерство, на його думку, передбачає перевагу однієї людини над іншими завдяки певному набору якостей: творець і координатор; має глибокі професійні знання та високі результати діяльності у своїй сфері; розуміє інтереси групи, спільноти; може запропонувати програму задоволення потреб багатьох послідовників; уміє отримувати особисту вигоду економічного, біологічного, морального характеру, паралельно вирішуючи проблеми соціального контексту (саме це визначає і виправдовує позицію лідера). Окрему увагу дослідник привертає до проблеми асистенціалізму (система надмірної державної опіки обивателів, яка перетворює їх у споживачів, пожирачів благ). Він обґрунтовано вважає, що така політика заохочує неробство і поверховість у ставленні до світу: людина не старається реалізувати закладений у ній розумовий і творчий потен-

ціал, вона безвідповідально відно- ситься до свого дару. Саме тому, з то- чки зору автора, треба посилити відпо- відальність людини за розвиток її мож- ливостей, які мусять служити загаль- ному благу. Політика асистенціалізму пригнічує лідерів, творчих особистостей протиставляючи їх баластній більшості, що є згубним як для всього суспільства, так і для людини з лідерським потенці- алом зокрема [2, с. 35]. Якщо не сприяти розвитку лідерів, посилиться влада по- середності, саме тому Манегетті вважає за необхідне завжди підтримувати мож- ливість лояльної конкуренції між ліде- рами[2, с. 37].

Як і попередні дослідники (М. Кетс де Вріс, Дж. Юделовіц, Р. Кох, Р. Філд), Манегетті визначає провідні, на його думку, якості лідера: прагнення до першості; амбіційність; прагматич- ність; любов до своєї справи; трансце- дентність (знаходитись у ситуації, не за- нурюючись у неї повністю); інтуїція та інш.

Орієнтуючись на перелік необхід- них для лідера якостей, фундатор онто- психології, прихильник ірраціонального лідерства, А. Манегетті розробив прак- тичні рекомендації з формування осо- бистості лідера -бізнесмена:

- лідеру-бізнесмену не мо- жна бути шахраєм, компрометувати себе безчесними вчинками, які можуть зруйнувати його імідж;

- бізнесмену потрібно збері- гати статус єдиного носія ідеї чи проєк- ту. Про свої проєкти не слід розпові- дати навіть близьким;

- лідер повинен остерігатись нерозумних людей і злодіїв. Дурість не- спроможна у творчості, в руйнуванні бездоганих справ вона виявляє гені- альність;

- лідер повинен культиву- вати власну манеру поведінки, ведення справ;

- лідера вирізняє витонче- ний смак в особистому житті;

- лідер повинен уміти не тільки заробляти, а й обслуговувати;

- лідер повинен досягнути найвищого у своїй справі[2, с. 74].

Таким чином, провівши детальний ана- ліз напрацювань європейських дослід- ників феномену лідерства, шляхів реалізації лідерського потенціалу М. Кетс де Вріса, Дж. Юделовіца, Р. Коха, Р. Фі- льда, А. Манегетті, ми дійшли певних ви- сновків. Виникнення лідерства дату- ється ще періодом становлення родо- племінного суспільства, але на різних етапах розвитку людства лідерами ста- вали найрозумніші, фізично сильні, від- важні, рішучі індивіди з розвиненими во- льовими, інтелектуальними, мораль- ними якостями, затребуваними в умо- вах конкретних культурно-історичних обставин, соціально-економічної фор- мації, суспільно-політичного ладу чи просто специфічної ситуації (війна, ре- волюція, період мирного творчого роз- витку або застою). Саме тому серед до- слідників існує багато точок зору щодо походження, сутності, функцій, струк- тури лідерства, що знайшло відобра- ження у різноманітних теоріях та концеп- ціях (теорія деструктивного лідерства, теорія рис, теорія ціннісного обміну, те- орія «сервант-лідерства», теорія лідер- ства як функції групи тощо), окремі з яких ми піддали аналізу у своєму дослі- дженні.

Список використаних джерел

1. Кетс де Вріс М. Мистика лідерства: развитие эмоционального интеллекта. Пер. с англ.: 3-е изд., испр. и доп. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 276 с.

2. Манегетти Антонио. Психоло- гия лидера. Пер. с итальянского Сла- вянской ассоциации Онтопсихологии. Изд. 4-е. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2002 г., 208 с.

3. Основи лідерства. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера: навч. посіб. О. Нестуля,

С. Нестуля, В. Карманенко. К.: Знання, 2013. 287 с.

4. Сопівник Р. В. Виховання лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів: монографія. К.: «ЦП «Компринт», 2012. 500 с.

5. Юделовиц Дж., Кох Р., Филд Р. Лидерство. Пер. с англ. М.: Эксмо, 2007. 176 с.

6. Bennis Warren. On Becoming a Leader: Basic Books, 2009. 254 p.

References

1. Kets de Vries M. (2007) The Mystery of Leadership: The Development of Emotional Intelligence. M., 276 p.

2. Maneghetti Antonio. (2002) Leadership psychology. M., 208 p.

3. Nestulya O., Nestulya S., Karmanenko V. (2013) Foundations of leadership. Training of leadership skills and practical skills of a manager: navch. posib. Kyiv, 287 p.

4. Sopivnyk R. (2012) The development of students' leadership qualities in the agrarian top-level mortgages: a monograph. Kyiv, 500 p.

5. Yudelowitz J., Koch R., Field R. (2007). M., 176 p.

6. Bennis Warren. (2009) On Becoming a Leader: Basic Books. 254 p.

GET THE IMPLEMENTATION OF THE LEADER POTENTIAL OF SPECIAL TYPES OF SUCCESSFUL PEOPLE: AN ANALYTICAL LOOK Sopivnyk R. V.

Abstract. *The article analyzes the research and advice of foreign scientists, especially successful in various aspects of social and professional activity, on the problem of realizing the leadership potential of an individual. Particular attention is paid to the fact that a leader is a person who notices changes in certain trends, predicts the future and accordingly transforms the content and vector of his activity. It is claimed that a leader is a person who knows how to implement new things in a timely manner, changing the unproductive. On the basis of the conducted research, the personal traits of an effective leader are singled out, which include dynamism, sociability, receptivity, reliability, willingness to agree, etc. The conceptual approach to defining the phenomenon of leadership from the standpoint of a clinical paradigm (psychoanalysis, psychotherapy, developmental psychology, family system theory) is thoroughly analyzed, which, in turn, forms the basis for analyzing the behavior of people in teams and organizations. A special place is given to the cross-cultural study of leadership as a phenomenon, the conditions of implementation and characteristics of which are dictated by territorial, national, and regional characteristics. The significance of the emotional potential of the organization in achieving success is substantiated, the concept of emotional intelligence, emotional expression, and charismatic leadership is briefly revealed.*

Key words: leader, leadership potential, leadership qualities, emotional intelligence of a leader.

**ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ПЕРЕКЛАДУ
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ**

КОНОНЧУК І. В., старший викладач кафедри іноземної філології і перекладу
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: inna.kononchuk@gmail.com

Анотація. *Стаття присвячена розгляду питання змісту програм підготовки бакалаврів з перекладу в класичних університетах і університетах прикладних наук Німеччини. Встановлено, що між програмами різних університетів є відмінності у пропозиції дисциплін, кількості кредитів і змісті модулів. Визначено, що спільним є структурний поділ бакалаврських програм підготовки перекладачів, який охоплює три блоки: обов'язкових дисциплін, дисциплін обов'язкового вибору, дисциплін вільного вибору. Програми університетів прикладних наук є більш практикоорієнтованими у порівнянні з програмами класичних університетів.*

Ключові слова: *заклади вищої освіти Німеччини, підготовка бакалаврів, перекладач.*

Актуальність (Introduction).

Професія перекладача завжди була затребуваною на ринку праці, оскільки представники цієї професії є мовними посередниками у всіх сферах міжнародної співпраці. Особливої актуальності питання забезпечення якісної підготовки перекладачів набуло останнім часом у контексті інтенсивного руху України на шляху до інтеграції у Європейський Союз. Тому з цих міркувань важливим є вивчення досвіду навчання перекладачів саме у європейських країнах. З одного боку, міжнаціональні й міждержавні контакти між європейськими партнерами у межах Євросоюзу завжди були більш тісними, ніж поза його межами, тож у цих країнах вже склались чіткі вимоги до професійної компетентності перекладачів. З іншого боку, заклади вищої освіти, які пропонують бакалаврські й магістерські програми підготовки перекладачів, мають цінний багаторічний досвід навчання цих фахівців. Крім того, вони орієнтовані на забезпечення потреб і запитів роботодавців, формуючи відповідним чином змістове наповнення своїх програм. Оскільки у недалекому майбутньому спектр задіяності вітчизняних перекладачів буде більш ши-

роким, ніж він є нині, тому варто використати вже набутий досвід їхньої підготовки у Європі, зокрема, у Федеративній Республіці Німеччина.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Вітчизняними науковцями вивчалися окремі аспекти підготовки перекладачів у зарубіжних університетах різних країн. Березова Л. С. [2], Шапран О. І., Мужель Д. С. [7] досліджували особливості професійної підготовки майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти Франції. Сергєєва О. В. [5] вивчала практичну підготовку перекладачів в університетах Великої Британії. Скиба К. М. [6] конкретизувала особливості й сутність підготовки перекладачів в університетах Канади. Зміст і структура навчальних планів і програм підготовки магістрів перекладу в університетах Канади були предметом дослідження Головацької Ю. Б. [3]. Структуру і зміст освітніх програм професійної підготовки перекладачів в університетах Німеччини аналізувала Н. В. Левицька [4]. Амелина С. М., Тарасенко Р. О. визначили особливості інформаційно-технологічної підготовки майбутніх перекладачів у

вищих навчальних закладах Німеччини [1].

Водночас змістові аспекти підготовки бакалаврів з перекладу у закладах вищої освіти Федеративної Республіки Німеччина потребують більш детального розгляду.

Мета (Purpose). Мета статті полягає у визначенні основних змістових особливостей підготовки перекладачів освітнього рівня «Бакалавр» у закладах вищої освіти Німеччини.

Методи (Methods). Для досягнення заявленої мети були використані методи: аналізу і синтезу (під час вивчення педагогічних і методичних публікацій); метод зіставлення для порівняння змісту програм підготовки бакалаврів з перекладу у німецьких і зарубіжних закладах вищої освіти; метод узагальнення для формулювання висновків проведеного дослідження.

Результати (Results). Вивчаючи програми підготовки перекладачів освітнього рівня «Бакалавр», доцільно звернути увагу насамперед на програму Лейпцигського університету (Universität Leipzig), який має багаторічний досвід підготовки цих фахівців. Бакалаврська програма з перекладу спрямована на набуття студентами теоретико-методичних знань і практичних умінь з письмового й усного перекладу. У змісті програми також передбачено ознайомлення з культурами тих країн, мова яких вивчається, а також технологій у сфері перекладу.

Щодо особливостей змісту бакалаврської й магістерської програм їхні розробники застерігають від хибного уявлення про те, що бакалаврська програма має більш практичне спрямування, а магістерська – більш теоретичне. Бакалаврська програма побудована таким чином, що спочатку здобувачам надається міцний теоретичний фундамент, а потім, спираючись на нього, вони набувають широкий спектр практичних умінь і навичок, необхідних для перекладацької діяльності.

Водночас підготовка бакалаврів з перекладу у Лейпцигському університеті має відносно загальний характер. Оскільки професійна діяльність перекладачів є дуже різноманітною, то, на думку представників університету, підготувати студентів спеціально до роботи у конкретних сферах неможливо (наприклад, перекладачів патентів). Тому метою навчання є набуття й розвиток таких знань, умінь і навичок:

- впевнене володіння робочими мовами;

- методичні та теоретичні знання для цілеспрямованого вирішення типових проблем перекладу;

- здатність самостійно працювати над науковою або практичною проблемою;

- знання культурних контекстів та особливостей, що стосуються письмового та усного перекладу;

- знання термінологічних і лексикографічних засобів і методів;

- володіння сучасними професійними інструментами [11].

Необхідним є розвиток мовною компетентності з обраної іноземної мови, таким чином ще на початку навчання створюється фундамент як для вивчення подальших модулів тією ж іноземною робочою мовою, так і для майбутньої перекладацької діяльності. Для всіх модулів, пов'язаних з іноземними мовами, незалежно від того, чи є вони профільними або вибірковими, початковий рівень у першому семестрі становить B2 для англійської мови та B1 для інших мов.

Бакалаври отримують спочатку базові, а згодом і поглиблені знання з перекладознавства, які стосуються різних питань процесу письмового та усного перекладу. Вони знайомляться з різними перекладознавчими моделями та методами, вчать розпізнавати і вирішувати перекладацькі проблеми – загальні й специфічні для обраних мовних пар. Навчання усному перекладу з

іноземної мови та оволодіння основними перекладацькими навичками і техніками здійснюється на основі різних типів текстів, пов'язаних із практикою.

Бакалаврська програма «Переклад» передбачає навчальне навантаження студента в обсязі 180 кредитів, які розподіляються таким чином:

- обов'язкові й вибіркові дисципліни з фаху, бакалаврська робота (90 кредитів);
- дисципліни вільного вибору, до яких відносять, зокрема, другу іноземну мову (60 кредитів);
- ключові кваліфікації, які можна обирати для конкретного фаху, на факультеті або поза його межами (30 кредитів).

Співвідношення трьох основних складників бакалаврської програми з перекладу представлено на рисунку 1.

Бакалаврська програма з перекладу Гайдельберзького університету імені Рупрехта-Карла (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg) містить 180 кредитів з обов'язкових та вибіркових дисциплін. Її структура є модульною, тобто складається з навчальних модулів у галузі перекладу і науки обсягом 113 кредитів, у галузі предметних та міждисциплінарних додаткових кваліфікацій обсягом 55 кредитів, з яких 20 кредитів відводиться на міждисциплінарні компетенції, а також бакалаврської роботи обсягом 12 кредитів. Не пізніше кінця другого семестру студенти повинні обов'язково скласти орієнтаційний іспит, за яким вони отримують 20 кредитів у галузі перекладу і науки.



Рис. 1. Основні складники бакалаврської програми з перекладу Лейпцигського університету [11]

Навчання за цією програмою передбачає засвоєння 14 обов'язкових

модулів, двох модулів обов'язкового вибору, двох модулів вільного вибору,

одого екзаменаційного модуля та стажування тривалістю щонайменше шість тижнів в іншомовній країні. Предметний модуль надає студентам наукові основи в галузі лінгвістики та перекладознавства. На заняттях із загального та спеціалізованого курсу мови і перекладу студенти вивчають основи відповідних предметних галузей трьома мовами – основною мовою, першою та другою іноземними мовами. Випускники володіють двома іноземними мовами щонайменше на рівні C1 відповідно до Європейських рекомендацій з мовної освіти [10].

Основна частина змістового наповнення програми з перекладу Гайдельберзького університету спрямована на формування компетентності у перекладі текстів загальної та технічної тематики. Студенти набувають здатності застосовувати знання мовних і культурних особливостей мов, які вивчаються; здійснювати переклад у обраних мовних парах, а також обґрунтовувати свій переклад. При цьому вони навчаються використовувати відповідні допоміжні засоби, до яких належать одномовні й багатомовні довідники, спеціалізовані термінологічні бази даних, онлайн-словники, CAT-інструменти, інструменти локалізації, програми-конкорданси. Це надає майбутнім перекладачам змогу у подальшому самостійно здійснювати пошук і опрацювання додаткової інформації.

У межах бакалаврської програми «Міжнародна комунікація і переклад» Університету Гільдесгайм (Universität Hildesheim) передбачено два варіанти навчання (А або В). Обравши варіант А, студенти вивчають дві іноземні мови. Зміст цього варіанту бакалаврської програми показано на рисунку 2. Ті, хто обрав варіант В, вивчають одну іноземну мову, а решту кредитів здобувають за

рахунок дисциплін прикладного спрямування та модулів з блоку обов'язкового вибору. Крім того, пропозиція дисциплін постійно розширюється здебільшого в напрямі інформаційних технологій і міжкультурної комунікації.

Навчання починається із засвоєння основ лінгвістики і перекладознавства. Зокрема, студенти вивчають способи перекладу й ознайомлюються з різноманітністю перекладацьких процесів. На першому етапі вони також повинні оволодіти навичками усного та писемного мовлення обраними іноземними мовами принаймні до рівня B2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Спираючись на базові знання, отримані на першому курсі, студенти продовжують навчання вивченням модуля «Культурологічна компетентність і перекладацька компетентність», в межах якого вони ознайомлюються з реаліями мовного і культурного простору обраної іноземної мови. Продовження вивчення перекладознавства допомагає краще розуміти іншомовні тексти, а також професійно виконувати перекладацькі завдання. Починаючи з третього курсу, здійснюється розвиток навичок лінгвістичного та лінгвокомпаративного аналізу тексту, поглиблення іншомовної комунікативної компетентності й компетентність перекладацьких навичок, особливо щодо різних типів текстів та цільових груп.

Починаючи з третього курсу, студентам пропонують зробити вибір щодо спеціалізації. З цією метою вони можуть вибрати один із таких обов'язкових вибіркових модулів: «Комунікація в організаціях», «Мова і культура», «Спеціалізована комунікація», «Усний переклад», «Перекладацька компетентність», «Мова і медіа».

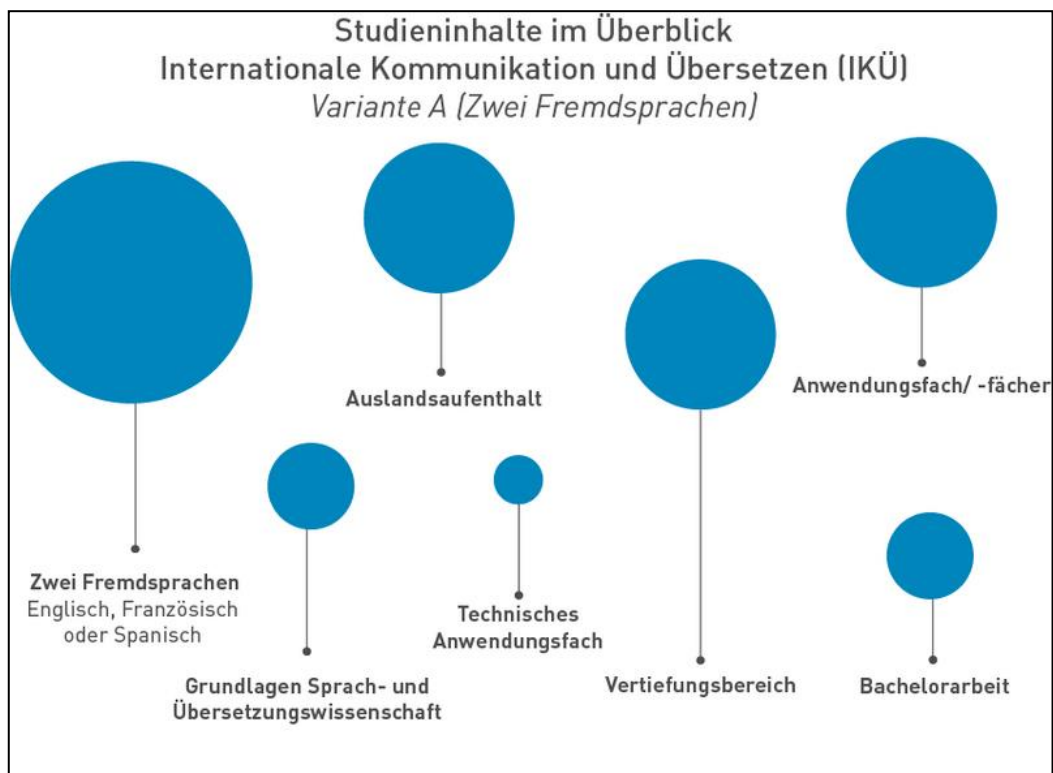


Рис. 2. Зміст бакалаврської програми «Міжнародна комунікація і переклад» Університету Гільдесгайм [9]

Варто зауважити, що підготовку перекладачів у Німеччині здійснюють не тільки класичні університети, але й університети прикладних наук. Зокрема, Університет прикладних наук Вюрцбург-Швайнфурт (Technische Hochschule Würzburg-Schweinfurt) пропонує бакалаврську програму «Спеціалізований переклад (Економіка/Техніка)» [8]. Оскільки програми закладів вищої освіти такого типу є більш практикоорієнтованими у порівнянні з класичними університетами, то їх зміст дещо відрізняється від змісту програм, пропонованих традиційно. У Вюрцбург-Швайнфурті більша частина навчального навантаження відведена на практичний курс обраної іноземної мови, курс письмового перекладу, перекладознавство, міжкультурну компетентність, наукову компетентність, курс усного перекладу, спеціалізований переклад. Обсяг дисциплін перекладацького спрямування варіюється від 10 кредитів на першому

курсі до 15 кредитів на третьому і четвертому курсах.

Висновки і перспективи (Discussion). На основі вивчення змістових аспектів підготовки бакалаврів з перекладу у закладах вищої освіти Федеративної Республіки Німеччина можна зробити такі висновки:

Програми підготовки майбутніх перекладачів освітнього ступеня «Бакалавр» пропонуються у Німеччині у класичних університетах і в університетах прикладних наук.

Програми з перекладу відрізняються своїм змістом, що відображається і у їх назвах – «Переклад», «Перекладознавство», «Міжнародна комунікація і переклад», «Спеціалізований переклад».

Структура бакалаврських програм передбачає наявність обов'язкових дисциплін, дисциплін обов'язкового вибору і дисциплін вільного вибору. Спільним для розглянутих програм є вивчення практичного курсу обраної іно-

земної мови, перекладу, практики (також закордонної); написання і захист бакалаврської роботи.

Список використаних джерел

1. Амеліна С. М., Тарасенко Р. О. Особливості інформаційно-технологічної підготовки майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах Німеччини. Вища школа. 2014. № 8. С. 94-100.

2. Березова Л. С. Порівняльний аналіз структури і змісту навчальних планів професійної підготовки перекладачів у ЗВО України і Франції. Освітній вимір: зб. науков. праць. Вип. 2 (54). Кривий Ріг, 2020. С. 7-19.

3. Головацька Ю. Б. Зміст та структура навчальних планів і програм підготовки магістрів перекладу в університетах Канади. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Сер.: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Випуск 41. Вінниця, 2014. С. 415–419.

4. Левицька Н. В. Структура і зміст освітніх програм професійної підготовки перекладачів в університетах Німеччини. Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород: Говерла, 2013. Вип. 29. С. 81–84.

5. Сергеева О. В. Зміст професійного навчання майбутніх перекладачів в університетах Великої Британії. Молодь і ринок. Дрогобич, 2011. Вип. 11. С. 137–141.

6. Скиба К. Особливості та сутність підготовки перекладачів в університетах Канади. Молодь і ринок. Дрогобич, 2014. № 3 (110). С. 88–92.

7. Шапран О. І., Мужель Д. С. Порівняльний аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти Франції та України.

8. BA Fachübersetzen. Technische Hochschule Würzburg-Schweinfurt. URL:

<https://fang.thws.de/fachuebersetzen/bachelor-fachuebersetzen/>

9. Internationale

Kommunikation und Übersetzen. Bachelor of Arts (B.A.). URL: <https://www.uni-hildesheim.de/studium/studienangebot/bachelorstudium/internationale-kommunikation-und-uebersetzen-bachelor-of-arts-ba/>

10. Modulhandbuch Bachelor-Studiengang Übersetzungswissenschaft. Online: https://www.uni-heidelberg.de/md/sued/imstudium/modulhandbuch_bauew_po_2016_v5_august_2020.pdf

11. Studienführer. Bachelor of Arts. Translation. Universität Leipzig. 2016.

References

1. Amelina S. M., Tarasenko R. O. Osoblyvosti informatsiino-tekhnologichnoi pidhotovky maibutnikh perekladachiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Nimechchyny. Vyshcha shkola. 2014. № 8. S. 94-100.

2. Berezova L. S. Porivnialnyi analiz struktury i zmistu navchalnykh planiv profesiinoi pidhotovky perekladachiv u ZVO Ukrainy i Frantsii. Osvitnii vymir: zb. naukov. prats. Vyp. 2 (54). Kryvyi Rih, 2020. S. 7-19.

3. Holovatska Yu. B. Zmist ta struktura navchalnykh planiv i prohram pidhotovky mahistriv perekladu v universytetakh Kanady. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Ser.: Pedahohika i psykhologhiia: Zb. nauk. prats. Vypusk 41. Vinnytsia, 2014. S. 415–419.

4. Levytska N. V. Struktura i zmist osvitnikh prohram profesiinoi pidhotovky perekladachiv v universytetakh Nimechchyny. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu: Seria: Pedahohika. Sotsialna robota. Uzhhorod: Hoverla, 2013. Vyp. 29. S. 81–84.

5. Sierhieieva O. V. Zmist profesiinoho navchannia maibutnikh

perekladachiv v universytetakh Velykoi Brytanii. Molod i rynok. Drohobych, 2011. Vyp. 11. S. 137–141.

6. Skyba K. Osoblyvosti ta sutnist pidhotovky perekladachiv v universytetakh Kanady. Molod i rynok. Drohobych, 2014. № 3 (110). S. 88–92.

7. Shapran O. I., Muzhel D. S. Porivnialnyi analiz osoblyvostei profesiinoi pidhotovky maibutnikh perekladachiv u zakladakh vyshchoi osvity Frantsii ta Ukrainy.

8. BA Fachübersetzen. Technische Hochschule Würzburg-Schweinfurt. URL: <https://fang.thws.de/fachuebersetzen/bachelor-fachuebersetzen/>

9. Internationale Kommunikation und Übersetzen. Bachelor of Arts (B.A.). URL: <https://www.uni-hildesheim.de/studium/studienangebot/bachelorstudium/internationale-kommunikation-und-uebersetzen-bachelor-of-arts-ba/>

10. Modulhandbuch Bachelor-Studiengang Übersetzungswissenschaft. Online: https://www.uni-heidelberg.de/md/sued/imstudium/modulhandbuch_bauew_po_2016_v5_august_2020.pdf

11. Studienführer. Bachelor of Arts. Translation. Universität Leipzig. 2016.

CONTENT ASPECTS OF BACHELOR'S TRAINING IN TRANSLATION IN GERMAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS Kononchuk I.

Abstract. *The article deals with the issue of the content of bachelor's degree programmes in translation at classical and applied universities in Germany. The issue of ensuring quality training of translators has become particularly relevant in recent years in the context of Ukraine's intensive movement towards integration into the European Union. It has been established that there are differences between the programmes of different universities in terms of the courses offered, the number of credits and the content of the modules. It has been determined that the structural division of bachelor's degree programmes in translation training is common, which includes three blocks: compulsory subjects, compulsory electives, and free choice subjects. The programmes under consideration have in common the following: studying a practical course in the chosen foreign language, translation, internships (including foreign ones); writing and defending a bachelor's thesis. The programmes of universities of applied sciences are more practice-oriented than those of classical universities. The Bachelor's degree programme in Translation at the University of Leipzig is aimed at providing students with theoretical and methodological knowledge and practical skills in translation and interpreting. The programme also provides for an introduction to the cultures of the countries whose languages are studied, as well as translation technologies. The bachelor's degree programme in Translation provides for a student's academic workload of 180 credits. The structure of the bachelor's degree programme in translation at Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg is modular and consists of modules in translation and science, subject-specific and interdisciplinary additional qualifications, and a bachelor's thesis. The main part of the content of the University of Heidelberg's translation programme is aimed at developing competence in translating general and technical texts. The main part of the content of the translation programme at the University of Heidelberg is aimed at developing competence in translating texts of general and technical subjects. Students acquire the ability to apply their knowledge of the linguistic and cultural peculiarities of the languages they study; to translate in selected language pairs; and to justify their translation. At the same time, they learn to use appropriate auxiliary tools, including monolingual and multilingual reference*

books, specialised terminology databases, online dictionaries, CAT tools, localisation tools, and concordance software. This enables future translators to search for and process additional information on their own. There are two study options (A or B) within the Bachelor's degree programme in International Communication and Translation at the University of Hildesheim. By choosing option A, students study two foreign languages. Those who choose option B study one foreign language, and the rest of the credits are obtained through applied disciplines and modules from the compulsory elective block. In addition, the offer of disciplines is constantly expanding, mainly in the area of information technologies and intercultural communication. Translation programmes differ in their content, which is reflected in their titles: Translation, Translation Studies, International Communication and Translation, and Specialised Translation. Higher education institutions that offer bachelor's and master's degree programmes in translation have valuable years of experience in training these professionals. In addition, they are focused on meeting the needs and demands of employers, shaping the content of their programmes accordingly. Since the range of employment of domestic translators will be wider than it is today in the near future, it is worthwhile to use the experience gained in training them in Europe, particularly in the Federal Republic of Germany.

Keywords: *German higher education institutions, bachelor's degree, translator.*

З ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ "СОЦІАЛЬНА РОБОТА"

СОПІВНИК І. В., доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри
соціальної роботи та реабілітації

Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: sopivnyk_i@nubip.edu.ua

ШИНКАРУК О. В., кандидат юридичних наук, доцент,
доцент кафедри філософії та міжнародної комунікації

Національний університету біоресурсів і природокористування України

E-mail: aleksandra.shyn5@gmail.com

Анотація. У статті розкрито спільне аксіологічне поле академічної доброчесності та професійної соціальної роботи, яке включає такі основні цінності як повага, довіра, чесність, справедливість, соціальна відповідальність, гідність, професійність, законність. Здійснено контент-аналіз відомостей самооцінювання освітніх програм першого, другого та третього рівнів вищої освіти зі спеціальності «Соціальна робота», які подані на акредитацію до Національної агенції із забезпечення якості вищої освіти. Результати аналізу свідчать, що основними шляхами формування академічної доброчесності є: розробка відповідних документів у закладах вищої освіти (Стратегії, Кодекси, Положення); інформування здобувачів вищої освіти про необхідність дотримання академічної доброчесності; використання спеціалізованих сервісів перевірки робіт (Unicheck, StrikePlagirism та ін.); розміщення відповідної інформації на електронних ресурсах університетів та в навчально-методичній літературі; організація заходів присвячених формуванню академічної доброчесності (семінари, конференції, лекції, інтерактивні ігри, тренінги, вебінари, панельні дискусії); участь у проектах щодо формування академічної доброчесності (напр. «Сприяння академічній доброчесності в Україні (SAIUP)»); підписання Декларацій та Присяг про дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти та НПП; функціонування Школи академічної доброчесності; розміщення кваліфікаційних робіт у репозитарії закладів вищої освіти; введення до навчальних планів спеціальних освітніх компонентів.

Ключові слова: доброчесність, академічна доброчесність, етичні принципи, досвід формування академічної доброчесності, здобувачі спеціальності «соціальна робота».

Актуальність (Introduction). Після підписання Болонської декларації у Бергені в 2005 році Україна увійшла до Європейського простору вищої освіти. Це означає, що українська система вищої освіти відповідає принципам і стандартам Європейського простору вищої освіти. Одним із важливих елементів культури європейської вищої освіти є академічна доброчесність усіх учасників освітнього процесу. Тому вивчення досвіду формування академічної доброчесності, імплементація його в освітню

практику університетів є сьогодні на часі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). У процесі дослідної роботи здійснено аналіз відомостей самооцінювання поданих на акредитаційну експертизу у 2020-2022 роках до Національної агенції із забезпечення якості вищої освіти освітньо-професійних програм (із них 10 – першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та

10 – другого (магістерського) рівня вищої освіти) та освітньо-наукові програми третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти зі спеціальності «Соціальна робота».

Методи (Methods). З метою вивчення особливостей формування академічної доброчесності здобувачів спеціальності «Соціальна робота» застосовано метод контент-аналізу відомостей самооцінювання освітніх програм. За допомогою методу контент-аналізу виявлено та структуровано освітні практики формування академічної доброчесності здобувачів вищої освіти.

Результати (Results).

Формування академічної доброчесності майбутніх соціальних працівників має свої особливості, що пов'язано із специфікою спеціальності «Соціальна робота». Ці особливості полягають у спільному аксіологічному полі, де знаходяться цінності поваги, довіри, чесності, справедливості, соціальної відповідальності, гідності, професійності, верховенства права. Академічна доброчесність передбачає дотримання етичних принципів перелічених вище, а також доброчесності, правдивості, прозорості, законності, сумлінності та ін. У свою чергу професійна діяльність фахівця із соціальної роботи базується на цих самих цінностях-принципах. Фахівці із соціальної роботи ґрунтують свою професійну діяльність на побудові довірливих відносин із колегами та отримувачами соціальних послуг, поважають гідність і права кожної людини не залежно від її статусу чи обставин у яких вона опинилася, створюють умови для рівних можливостей для усіх (інклюзія), забезпечуючи соціальну справедливість, здійснюють свою професійну діяльність дотримуючись етичних норм і стандартів.

Важливо, щоб етичні норми та відповідні цінності розвивалися у майбутніх соціальних працівників як під час професійної підготовки у закладах ви-

щої освіти, так і впродовж життя засобами неформальної та інформальної освіти.

З метою виявлення освітніх практик формування академічної доброчесності здобувачів спеціальності «Соціальна робота» застосовано метод контент-аналізу. Результати аналізу відомостей самооцінювання освітньо-професійних програм спеціальності «Соціальна робота» [1] свідчать, що основними шляхами формування академічної доброчесності є:

- розробка відповідних документів у ЗВО (Стратегії, Кодекси, Положення) [1-28];
- інформування науково-педагогічними працівниками під час занять здобувачів вищої освіти про необхідність дотримання академічної доброчесності [1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 20, 25, 26];
- використання спеціалізованих сервіс перевірки робіт, зокрема UNICHECK [1, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27], StrikePlagirism [2, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 20, 21, 26], EduBirdie, Plag.com.ua [3], Advego Plagiatus, AntiPlagiarism;
- розміщення відповідної інформації на електронних ресурсах університетів та в навчально-методичній літературі [1, 3, 4, 7, 9, 10, 14, 16, 21, 22, 27];
- проходження сертифікованих тренінгів і семінарів науково-педагогічними працівниками з питань академічної доброчесності [1, 6, 11];
- функціонування постійно діючої комісії з академічної доброчесності [5];
- введення до навчальних планів спеціальних освітніх компонентів, наприклад «Університетська освіта та академічне письмо» [5], «Вступ до спеціальності з основами академічної доброчесності» [6], «Основи академічної доброчесності» [10], «Академічна доброчесність як інструмент забезпечення якості вищої освіти» [14, 25];

- участь у проектах щодо формування академічної доброчесності, зокрема «Сприяння академічній доброчесності в Україні (SAIUP)» [1, 6, 7, 8, 11, 19, 26], «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти» [7, 17, 21];
- організація заходів присвячених формуванню академічної доброчесності (інтерактивні ігри, тренінги, вебінари, семінари, конференції, відкриті лекції, панельні дискусії) [1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 19, 21, 23, 26, 27];
- підписання Декларації про дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти та НПП [2, 6, 12, 13, 19, 23, 26, 27], Присяги [12];
- проведення Тижнів академічної доброчесності [21];
- функціонування Школи академічної доброчесності [3, 4, 6, 13, 14, 19, 23, 25];
- проходження курсів підвищення кваліфікації НПП та здобувачами [1, 7, 21];
- проведення семінарів із здобувачами з питань написання наукових і навчальних робіт, опису джерел та оформлення цитувань [3, 12, 16, 18];
- функціонування мережевого сервісу відкритого доступу «Інституційний репозитарій» (відкритого цифрового архіву інтелектуальної творчості науковців – «IRPNU» [5];
- залучення працівників бібліотеки [5, 17, 18, 27], юридичної служби [5, 27], студентського самоврядування [17];
- функціонування «Телефону довіри» та «Гаряча лінія з ректором» [6];
- розміщення кваліфікаційних робіт у репозитарії закладу вищої освіти [10, 12, 16, 18, 20, 27];
- використання аудиторії, обладнаних відеокамерами під час проведення контрольних заходів [13, 23];
- введення до структури силябусів освітніх компонентів рубрики «Забезпечення виконання принципів академічної доброчесності» [14];

- застосування методів навчання, які унеможливають порушення академічної доброчесності (написання есе, аналітичних звітів, виконання ІНДР) [14], а також добір тематик для індивідуальних навчальних та кваліфікаційних робіт, творчих завдань, які унеможливають плагіат, перевірка продуктів наукової праці на антиплагіат [1, 22, 26];
- функціонування комітетів з етики наукових досліджень [21];
- створення вебсторінки «Академічна доброчесність» [21, 26];
- ознайомлення здобувачів з Європейською хартією дослідників [22];
- комп'ютерне тестування здобувачів з автоматичним оцінюванням роботи [23];
- розвиток взаємної довіри й поваги між учасниками освітнього процесу [27].

Висновки і перспективи (Discussion). Отже, результати контент-аналіз відомостей самооцінювання освітніх програм підготовки фахівців вищої освіти зі спеціальності «Соціальна робота», які подані на акредитацію до Національної агенції із забезпечення якості вищої освіти свідчить, що основними шляхами формування академічної доброчесності є: розробка відповідних документів у закладах вищої освіти (Стратегії, Кодекси, Положення); інформування здобувачів вищої освіти про необхідність дотримання академічної доброчесності; використання спеціалізованих сервісів перевірки робіт (Unicheck, StrikePlagirism та ін.); розміщення відповідної інформації на електронних ресурсах університетів та в навчально-методичній літературі; організація заходів присвячених формуванню академічної доброчесності (семінари, конференції, лекції, інтерактивні ігри, тренінги, вебінари, панельні дискусії); участь у проектах щодо формування академічної доброчесності (напр. «Сприяння академічній доброчесності в Україні (SAIUP)»); підписання Деклара-

цій та Присяг про дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти та НПП; функціонування Школи академічної доброчесності; розміщення кваліфікаційних робіт у репозитарії закладів вищої освіти; введення до навчальних планів спеціальних освітніх компонентів.

Список використаних джерел

1. Освітньо-професійна програма першого бакалаврського рівня вищої освіти «Соціальна робота». Західноукраїнський національний університет. Відомості самооцінювання. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/8169/view>

2. Освітньо-професійна програма першого бакалаврського рівня вищої освіти «Соціальна педагогіка». Львівський національний університет імені Івана Франка. Відомості самооцінювання. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/7487/view>

3. Освітньо-професійна програма першого бакалаврського рівня вищої освіти «Соціальна робота». Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Відомості самооцінювання. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/8254/view>

4. Освітньо-професійна програма першого бакалаврського рівня вищої освіти «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія». Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Відомості самооцінювання. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/7559/view>

5. Освітньо-професійна програма першого бакалаврського рівня вищої освіти «Соціальна робота (Соціальна педагогіка)». Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. Відомості самооцінювання. URL:

<https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/7799/view>

6. Освітньо-професійна програма першого бакалаврського рівня вищої освіти «Соціальна робота». Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Відомості самооцінювання. URL:

<https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/7839/view>

7. Освітньо-професійна програма першого бакалаврського рівня вищої освіти «Соціальна робота». Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет». Відомості самооцінювання. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/5407/view>

8. Освітньо-професійна програма першого бакалаврського рівня вищої освіти «Соціальна робота». Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Відомості самооцінювання. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/5138/view>

9. Освітньо-професійна програма першого бакалаврського рівня вищої освіти «Соціальна робота». Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Відомості самооцінювання. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/4821/view>

10. Освітньо-професійна програма першого бакалаврського рівня вищої освіти «Соціальна педагогіка». Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Відомості самооцінювання. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/3995/view>

11. Освітньо-професійна програма другого магістерського рівня вищої освіти «Соціальна робота». Західноукраїнський національний університет. Відомості самооцінювання. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/4968/view>

12. Освітньо-професійна програма другого магістерського рівня вищої освіти «Соціальна робота». Національний університет «Києво-Могилянська академія». Відомості самооцінювання. URL:

<https://public.naqg.gov.ua/v1/form-se/6968/view>

13. Освітньо-професійна програма другого магістерського рівня вищої освіти «Соціальна робота». Київський університет імені Бориса Грінченка. Відомості самооцінювання. URL:

<https://public.naqg.gov.ua/v1/form-se/5044/view>

14. Освітньо-професійна програма другого магістерського рівня вищої освіти «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія». Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Відомості самооцінювання. URL:

<https://public.naqg.gov.ua/v1/form-se/6791/view>

15. Освітньо-професійна програма другого магістерського рівня вищої освіти «Соціально-психологічна реабілітація». Львівський національний університет імені Івана Франка. Відомості самооцінювання. URL:

<https://public.naqg.gov.ua/v1/form-se/4484/view>

16. Освітньо-професійна програма другого магістерського рівня вищої освіти «Соціально-психологічна реабілітація». Національний університет біоресурсів і природокористування України. Відомості самооцінювання. URL:

<https://public.naqg.gov.ua/v1/form-se/2663/view>

17. Освітньо-професійна програма другого магістерського рівня вищої освіти «Соціальна робота». Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. Відомості самооцінювання. URL:

<https://public.naqg.gov.ua/v1/form-se/4566/view>

18. Освітньо-професійна програма другого магістерського рівня ви-

щої освіти «Соціальна робота (Соціальна педагогіка)». Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. Відомості самооцінювання. URL:

<https://public.naqg.gov.ua/v1/form-se/2629/view>

19. Освітньо-професійна програма другого магістерського рівня вищої освіти «Соціальна педагогіка». Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Відомості самооцінювання. URL:

<https://public.naqg.gov.ua/v1/form-se/7664/view>

20. Освітньо-професійна програма другого магістерського рівня вищої освіти «Соціальна робота». Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Відомості самооцінювання. URL:

<https://public.naqg.gov.ua/v1/form-se/4730/view>

21. Освітня програма третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти «Соціальна робота». Волинський національний університет імені Лесі Українки. Відомості самооцінювання. URL:

<https://public.naqg.gov.ua/v1/form-se/7110/view>

22. Освітня програма третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти «Соціальна робота з дітьми та молоддю». Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України. Відомості самооцінювання. URL:

<https://public.naqg.gov.ua/v1/form-se/4248/view>

23. Освітня програма третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти «Соціальна робота». Київський університет імені Бориса Грінченка. Відомості самооцінювання. URL:

<https://public.naqg.gov.ua/v0/form-se/2274/view>

24. Освітня програма третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти «Соціальна робота». Київський націона-

льний університет імені Тараса Шевченка. Відомості самооцінювання. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v0/form-se/2189/view>

25. Освітня програма третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти «Соціальна робота». Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Відомості самооцінювання. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/4130/view>

26. Освітня програма третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти «Соціальна робота». Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Відомості самооцінювання. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/4311/view>

27. Освітня програма третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти «Соціальна робота». Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Відомості самооцінювання. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/8109/view>

28. Освітня програма третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти «Соціальна робота». Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Відомості самооцінювання. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/4022/view>

References

1. Educational and professional program of the first bachelor's level of higher education «Social work». West Ukrainian National University. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/8169/view>

2. Educational and professional program of the first bachelor's level of higher education «Social pedagogy». Ivan Franko National University of Lviv. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/7487/view>

3. Educational and professional program of the first bachelor's level of higher education «Social work». Luhansk Taras Shevchenko National University. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/8254/view>

4. Educational and professional program of the first bachelor's level of higher education «Social work. Social pedagogy. Practical psychology». Luhansk Taras Shevchenko National University. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/7559/view>

5. Educational and professional program of the first bachelor's level of higher education «Social work (Social pedagogy)». Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/7799/view>

6. Educational and professional program of the first bachelor's level of higher education «Social work». Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/7839/view>

7. Educational and professional program of the first bachelor's level of higher education «Social work». Uzhhorod National University. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/5407/view>

8. Educational and professional program of the first bachelor's level of higher education «Social work». V. N. Karazin Kharkiv National University. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/5138/view>

9. Educational and professional program of the first bachelor's level of higher education «Social work». Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/4821/view>

10. Educational and professional program of the first bachelor's level of

higher education «Social pedagogy». T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium». Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/3995/view>

11. Educational and professional program of the second master's level of higher education «Social work». West Ukrainian National University. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/4968/view>

12. Educational and professional program of the second master's level of higher education «Social work». National University of Kyiv-Mohyla Academy. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/6968/view>

13. Educational and professional program of the second master's level of higher education «Social work». Borys Grinchenko Kyiv University. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/5044/view>

14. Educational and professional program of the second master's level of higher education «Social work. Social pedagogy. Practical psychology». Luhansk Taras Shevchenko National University. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/6791/view>

15. Educational and professional program of the second master's level of higher education «Social and psychological rehabilitation». Ivan Franko National University of Lviv. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/4484/view>

16. Educational and professional program of the second master's level of higher education «Social and psychological rehabilitation». National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/2663/view>

17. Educational and professional program of the second master's level of higher education «Social work». Odesa

I.I. Mechnikov National University. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/4566/view>

18. Educational and professional program of the second master's level of higher education «Social work (Social pedagogy)». Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/2629/view>

19. Educational and professional program of the second master's level of higher education «Social pedagogy». Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/7664/view>

20. Educational and professional program of the second master's level of higher education «Social work». Municipal establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/4730/view>

21. Educational program of the third (educational and scientific) level of higher education «Social work». Lesya Ukrainka Volyn National University. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/7110/view>

22. Educational program of the third (educational and scientific) level of higher education «Social work with children and youth». Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v1/form-se/4248/view>

23. Educational program of the third (educational and scientific) level of higher education «Social work». Borys Grinchenko Kyiv University. Self-assessment information. URL: <https://public.naqa.gov.ua/v0/form-se/2274/view>

24. Educational program of the third (educational and scientific) level of higher education «Social work». Taras Shevchenko National University of Kyiv. Self-assessment information. URL:

<https://public.naq.gov.ua/v0/form-se/2189/view>

25. Educational program of the third (educational and scientific) level of higher education «Social work». Luhansk Taras Shevchenko National University. Self-assessment information. URL: <https://public.naq.gov.ua/v1/form-se/4130/view>

26. Educational program of the third (educational and scientific) level of higher education «Social work». Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Self-assessment information. URL: <https://public.naq.gov.ua/v1/form-se/4311/view>

27. Educational program of the third (educational and scientific) level of higher education «Social work». Pavlo Ty-chyna Uman State Pedagogical University. Self-assessment information. URL: <https://public.naq.gov.ua/v1/form-se/8109/view>

28. Educational program of the third (educational and scientific) level of higher education «Social work». Municipal establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council. Self-assessment information. URL: <https://public.naq.gov.ua/v1/form-se/4022/view>

FROM THE EXPERIENCE OF FORMING THE ACADEMIC CHARITY OF SOCIAL WORK SPECIALISTS

Sopivnyk I. V., Shynkaruk O. V.

Abstract. *The article reveals the common axiological field of academic integrity and professional social work, which includes such basic values as respect, trust, honesty, justice, social responsibility, dignity, professionalism, legality. A content analysis of the self-assessment information of educational programs of the first, second and third levels of higher education in the specialty "Social work", which were submitted for accreditation to the National Agency for Quality Assurance of Higher Education, was carried out. The results of the analysis show that the main ways of forming academic integrity are: development of relevant documents in institutions of higher education (Strategies, Codes, Regulations); informing students of higher education about the need to observe academic integrity; use of specialized work verification services (Unicheck, StrikePlagirism, etc.); placement of relevant information on electronic resources of universities and in educational and methodological literature; organization of events dedicated to the formation of academic integrity (seminars, conferences, lectures, interactive games, trainings, webinars, panel discussions); participation in projects related to the formation of academic integrity (e.g. "Promotion of academic integrity in Ukraine (SAIUP)"); signing of Declarations and Oaths on compliance with academic integrity by education seekers and NPPs; functioning of the School of Academic Integrity; placement of qualification papers in the repository of higher education institutions; introduction of special educational components to curricula.*

Keywords: *integrity, academic integrity, ethical principles, experience of formation of academic integrity, applicants of the «social work» specialty.*

**ДО ПИТАННЯ СПІВПРАЦІ УКРАЇНИ З ЮНЕСКО У СФЕРІ ЗАХИСТУ
КУЛЬТУРНОЇ, ПРИРОДНОЇ ТА НЕМАТЕРІАЛЬНОЇ СПАДЩИНИ**

ТОМЕНКО М. В., доктор політичних наук, професор кафедри
філософії та міжнародної комунікації

Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: m.tomenko@ukr.net
ORCID: 0000-0003-0796-0963

ХАРЧУК О. О., кандидат юридичних наук, доцент
кафедри філософії та міжнародної комунікації

Національний університет біоресурсів і природокористування України

E-mail: kharchuk_alex@ukr.net
ORCID: 0000-0002-0552-8205

Анотація. Динамічний розвиток міжнародних відносин визначає пріоритети співпраці української держави. Захист культурної, природної та нематеріальної спадщини – невід’ємна складова таких відносин. Симптоматичність і хаотичність дій української влади поєднана з відсутністю системного просування потребують напруження дієвої стратегії у питанні охорони спадщини. Особливої актуальності це питання набуває стосовно об’єктів розташованих на тимчасово окупованих територіях.

Ключові слова: міжнародні відносини, ЮНЕСКО, Україна, культурна спадщина, природна спадщина, нематеріальна спадщина.

Актуальність (Introduction).

Сьогодення кидає нові виклики. Одним із яких стало питання збереження культурної, природної та нематеріальної спадщини українського народу. Саме вона – одна з ознак ідентичності українського народу і тому підлягає охороні та збереженню. Останнє потребує втілення послідовної державної політики в поєднанні з ефективною співпрацею держави Україна на інституційному рівні. Війна, відсутність системної і виваженої державної політики, млявість та інертність державних інституцій – одні з вирішальних чинників неефективності державної політики у цій галузі. Свій відбиток накладає й зменшення активності роботи міжнародних організацій у сфері

культурної, природної та нематеріальної спадщини, зокрема це безпосередньо стосується і ЮНЕСКО.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (Analysis of recent researches and publications). Національна наука почала активно досліджувати питання захисту культурної спадщини з другої половини XX ст. Ряд аспектів цієї проблематики розглядався в працях таких українських учених як В. І. Акуленко [1], С. І. Кот [2], Н. І. Кудерська [3], Т. В. Курило [4], Т. В. Мазур [5], О. І. Мельничук [6], Н. М. Пархоменко [7], П. М. Рабінович [8] та ін.

Серед зарубіжних фахівців питання захисту культурної природної та нематеріальної спадщини досліджували: К. Белл [9], Р. Гарабелло [10], П. О’Кіф [11], Л. Ліксинський [12],

Л. Протт [11], Х. Сільверман [13], К. Чемберлен [14] та ін.

Напрацювання згаданих дослідників заклали підґрунтя інструментної та інституційної співпраці між державами у питаннях захисту культурної, природної та нематеріальної спадщини. Водночас сучасний стан міжнародних відносин засвідчує нагальну потребу посилення співпраці між Україною та ЮНЕСКО у питанні захисту культурної, природної та нематеріальної спадщини. Така співпраця може бути дієвою за умов розробки цілісної і комплексної державної стратегії та політики в поєднанні з врахуванням громадської і наукової думки щодо питання охорони культурної спадщини.

Мета (Purpose). Мета статті полягає в проведенні аналізу особливостей співпраці між Україною та ЮНЕСКО у сфері захисту культурної, природної та нематеріальної спадщини.

Методи (Methods). У процесі написання статті були використані методи аналізу, порівняння, історично-аналітичний, систематизації та теоретичного узагальнення.

Результати (Results). Україна ратифікувала Конвенцію про охорону всесвітньої культурної і природної спадщини в 1988 році, а в 2003 році Конвенцію про збереження нематеріальної культурної спадщини.

Аналіз використання програм та інструментів ЮНЕСКО щодо збереження і популяризації культурної, природної та нематеріальної спадщини України дає підстави стверджувати про відсутність державної стратегії й системної діяльності урядових інституцій у цій сфері.

Нагадаємо, що Україна співпрацює з Комітетом всесвітньої спадщини

ЮНЕСКО у рамках Конвенції про охорону всесвітньої культурної і природної спадщини, яку було ратифіковано Верховною Радою України у 1988 році.

До Списку всесвітньої спадщини ЮНЕСКО на 1 травня 2023 року входять 8 українських культурних та природних пам'яток:

- «Київ: Собор Святої Софії та прилеглі монастирські споруди, Києво-Печерська Лавра» (1990 р.);

- «Ансамбль історичного центру м. Львів» (1998 р.);

- Транскордонний об'єкт науково-культурної спадщини «Дуга Струве» (геодезичні пункти Баранівка, Катеринівка, Старонекрасівка, Фельштин, 2007 р.) об'єднує 10 країн: Білорусь, Естонія, Латвія, Литва, Молдова, Норвегія, Росія, Фінляндія, Швеція та Україна;

- «Резиденція Буковинських та Далматинських митрополитів» (нині будинок Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, 2011 р.);

- «Дерев'яні церкви Карпатського регіону України та Польщі» (спільна українсько-польська номінація, 2013 р.);

- «Стародавнє місто Херсонес Таврійський та його хора» (2013 р.);

- «Букові праліси й давні ліси Карпат та інших регіонів Європи» (2007 р.).

У ході 44-ї сесії Комітету всесвітньої спадщини ЮНЕСКО (16-31 липня 2021 р.) ухвалено рішення про третє розширення транскордонного об'єкту природної спадщини «Букові праліси Карпат», який було внесено до Списку всесвітньої спадщини ЮНЕСКО як спільну українсько-словацьку транскордонну номінацію у 2007 році. Відтепер учасниками цього об'єкту є 18 держав-членів: Австрія, Албанія, Бельгія, Болгарія, Боснія і Герцеговина, Італія, Іспанія, Німеччина, Північна Македонія, Польща,

Румунія, Словаччина, Словенія, Франція, Чехія, Хорватія, Швейцарія та Україна.

– «Історичний центр Одеси» (у списку всесвітньої спадщини ЮНЕСКО під загрозою), (2023 р.);

Станом на 2023 рік Уряд України запропонував внести до переліку Світової спадщини ЮНЕСКО 17 об'єктів культурної та природної спадщини:

– «Історичний центр м. Чернігів», IX-XIII століття (1989 р.);

– «Культурний ландшафт каньйону в Кам'янці-Подільському» (1989 р.);

– «Бахчисарайський палац кримських ханів» (2003 р.);

– «Кам'яна Могила» (2006 р.);

– «Миколаївська астрономічна обсерваторія» (2007 р.);

– «Комплекс пам'яток Судачкої фортеці», VI-XVI століття (2007 р.);

– «Астрономічні обсерваторії України» (2008 р.);

– «Історичний центр і порт м. Одеса» (2009 р.);

– «Київ: Собор Святої Софії з прилеглими монастирськими спорудами, Кирилівська та Андріївська церкви, Києво-Печерська лавра» (2009 р., розширення об'єкту «Київ: Собор Святої Софії з прилеглими монастирськими спорудами, Києво-Печерська лавра»);

– «Пости та укріплення на торгових шляхах генуезців від Середземного до Чорного морів» (2010 р.);

– Культурний ландшафт «Печерні міста Кримської Готії» (2012 р.);

– «Історичне середовище столиці кримських ханів у місті Бахчисарай» (2012 р.);

– «Тіра - Білгород (Аккерман) – на шляху від Чорного до Балтійського морів» (2019 р.).

Змішані об'єкти культурної, природної, індустріальної спадщини:

– Канівський заповідник «Могила Тараса Шевченка» (1989 р.);

– Дендрологічний парк «Софіївка» (2000 р.);

– Держпром (Будинок Державної промисловості) (2017 р.);

Об'єкт природної спадщини:

– Біосферний заповідник «Асканія-Нова» (1989 р.).

Як бачимо, від 2013 року до 2023 року ЖОДЕН об'єкт від України не отримав статусу номінанта репрезентативного списку Всесвітньої спадщини ЮНЕСКО, а до попереднього списку ЮНЕСКО з 2012 року Україна запропонувала лише два об'єкти – Держпром (Будинок державної промисловості у Харкові) в 2017 році та «Тіра - Білгород (Аккерман) - на шляху від Чорного до Балтійського морів» у 2019 році.

Окрім того, Міністерство культури поінформувало, що завершує підготовку номінаційного дос'є для включення Чорнобильської зони до списку Всесвітньої спадщини ЮНЕСКО. На даний час офіційне повідомлення про направлення номінаційного дос'є щодо Чорнобиля не оприлюднено.

Також, ще у 2017 році бюро Українського національного комітету Міжнародної ради з питань пам'яток і визначних місць (ІКОМОС) пропонувало підготувати номінаційне дос'є та внести до Попереднього списку об'єктів всесвітньої спадщини ЮНЕСКО «Трипілля. Кукутень. Перекукутень» – перша землеробська цивілізація Європи як спільний проект України, Румунії та Молдови [15]. На сьогодні інформація про офіційне подання цього об'єкту відсутня.

Симптоматичним, з огляду на хаотичний та нефактовий відбір та відповідну підготовку українських об'єктів до списку ЮНЕСКО, є і рішення КМДА про виділення 1,8 млн. грн. на виготовлення науково-проектної документації з метою включення вулиці Хрещатик до списку всесвітньої спадщини ЮНЕСКО [16]. Нагадаємо, що лєвова

частина знаменитих історико-архітектурних будівель Хрещатика була знищена підривниками Й. Сталіна у вересні 1941 року [17].

Під час активної та хаотичної за будови центральної частини Києва за період Незалежності було також втрачено й ті будівлі кінця 19 - початку 20 століття, які збереглися після пожеж та вибухів часів Сталіна і Гітлера. З відреставрованих або перебудованих за часів Радянської України нині залишилися лише кілька банківських та бізнесових будівель 1911-1916 років. Решту домінантних будинків Хрещатика зведено у так званому стилі «сталінського ампіру» та оточено численними кафе та ресторанами.

Якщо говорити про історико-архітектурну та культурну спадщину Києва, то вона найбільш збережена на території Подолу. Саме «Давній Поділ» міг би адекватніше і значимо презентувати українську історію, культуру та архітектуру, щонайменше від часів Гетьмана Івана Мазепи та знаменитих архітекторів Івана Григоровича-Барського й Андрія Меленського.

З 2020 року, а особливо після початку повномасштабного російського вторгнення 24 лютого 2022 року, діяльність Уряду України в даному напрямку суттєво активізувалась. Президент, Верховна Рада та Кабінет Міністрів поінформували ЮНЕСКО про масштабні руйнування російськими військами об'єктів культурної спадщини України. Так на кінець 2022 року було серйозно пошкоджено або знищено біля 400 об'єктів матеріальної культурної спадщини МКІП [18]. Також українська влада виступила з вимогою скасувати проведення 45 сесії Комітету Всесвітньої спадщини ЮНЕСКО в Росії (м. Казань) та звільнити з посади його очільника – представника РФ. Позицію України підтримали 46 країн. 21 квітня 2022 року було скасовано проведення 45 сесії в Росії, а 24 листопада 2022

року Росію відсторонили від головування в Комітеті Всесвітньої спадщини ЮНЕСКО. Це своєю чергою посприяло рішенням Комітету Всесвітньої спадщини від 25 січня 2023 року щодо включення українського номінанта «Історичний центр Одеси» до Репрезентативного списку культурної спадщини ЮНЕСКО, яка знаходиться під загрозою (в небезпеці) [19].

Попри ці міжнародні успіхи мала місце й традиційна відсутність системної роботи та узгодженості дій між Урядом та місцевою владою, у даному випадку з Одеською міською радою. У результаті на офіційному сайті ЮНЕСКО в інформаційній презентації українського об'єкта Історичний центр Одеси наявні «російські історичні наративи» про те, що «... Місто було засноване в 1794 році за стратегічним рішенням імператриці Катерини Другої». А слова «Україна» та похідні від нього згадуються в інформаційній презентації лише один раз, коли йдеться про «український берег Чорного моря» [20].

У 2008 році Україна приєдналася до Конвенції про охорону нематеріальної культурної спадщини, яка була прийнята ЮНЕСКО у 2003 році.

Термін «нематеріальна культурна спадщина» означає звичаї, форми показу та вираження, знання та навички, а також пов'язані з ними інструменти, предмети, артефакти й культурні простори, які визнані спільнотами, групами й у деяких випадках окремими особами як частина їхньої культурної спадщини.

У справі підтримки та популяризації нематеріальної культурної спадщини Україна діє більш активно. Веденням Національного переліку елементів нематеріальної культурної спадщини займається Міністерство культури та інформаційної політики за рекомендацією Експертної ради з питань нематеріальної культурної спадщини при МКІП. На початок 2023 року до Національного пе-

реліку елементів нематеріальної культурної спадщини України включено 68 елементів [21].

Водночас до Репрезентативного списку нематеріальної культурної спадщини людства внесені такі елементи української культури:

- Традиція Косівської мальованої кераміки (2019);

- Петриківський декоративний живопис як феномен української орнаментальної народної творчості (2013);

До Списку нематеріальної культурної спадщини, що потребує термінової охорони, включено:

- Козацькі пісні Дніпропетровщини (2016).

Окрім того, кримськотатарський орнамент «Орьнек» за поданням Уряду України 15 липня 2020 року був включений до Попереднього списку ЮНЕСКО, а 16 грудня 2021 року на 16 сесії Міжурядової комісії з охорони нематеріальної спадщини ЮНЕСКО ухвалено рішення про включення кримськотатарського орнаменту «Орьнек» до репрезентативного списку нематеріальної культурної спадщини людства від України.

У березні 2021 року Уряд України подав номінаційне dossier щодо «Культури приготування українського борщу», а вже 1 липня 2022 року на 5-му позачерговому засіданні Міжурядового комітету з охорони нематеріальної культурної спадщини було внесено український елемент «Культура приготування українського борщу» до Списку нематеріальної культурної спадщини ЮНЕСКО, що потребує негайної охорони.

Показово, що попри організаційний та фінансовий вплив на діяльність ЮНЕСКО з боку Росії, до нематеріальної культурної спадщини людства було включено лише 2 елементи від РФ: якутський героїчний епос «Олонхо» та «Культурний простір та усна творчість сімейських – старовіри Забайкалля».

На початку квітня 2023 року МКІП направило МЗС номінаційні dossier ще 3-ох елементів нематеріальної культурної спадщини для офіційного подання до ЮНЕСКО. Йдеться про міжнародну номінацію підготовлену спільно з Республікою Естонія – «Українська писанка: традиція і мистецтво» та «Практика з охорони кобзарсько-лірницької традиції» і «Технологія вишивки «Білим по білому» міста Решетилівка Полтавської області» [22].

Оцінюючи активність України у пропагуванні своєї нематеріальної спадщини, а йдеться про унікальний і неповторний скарб народних традицій та національної культури, можемо визначити її як найуспішнішу в порівнянні із просуванням та промоцією культурної, а особливо природної спадщини. Хоча слід зазначити, що деякі пропозиції носили суб'єктивний характер і були пов'язані не з пропозиціями та напрацюваннями етнографів, філологів, істориків чи краєзнавців, а з активністю владних очільників областей. Так, сумнівним виглядає коректність подання та просування «козацьких пісень» лише Дніпропетровщини, бо цей феномен національної спадщини України асоціюється з набагато більшим ареалом поширення.

Найпроблемнішим є напрям роботи щодо пропагування природної спадщини України. Нагадаю, що серед 8 українських номінантів ЮНЕСКО у Репрезентативному списку є лише одна у царині захисту довкілля, - це «Букові праліси і давні ліси Карпат та інших регіонів Європи», яка розпочиналася в 2007 році як українсько-словацька транскордонна номінація, а в 2021 році була розширена до 18 держав-членів. Після 25-річної бездіяльності Міністерство захисту довкілля та природних ресурсів України лише 13 лютого 2023 року запропонувало Національній комісії у справах ЮНЕСКО внести новий транскордонний об'єкт «Праліси та старовікові хвойні верхньогірні ліси Карпат» [23].

Тут висловимо сумнів у доцільності та обґрунтованості такого нового номінанта, Адже вищезгаданий номінат «Букові праліси і давні ліси Карпат та інших регіонів Європи» фактично включають і «хвойні верхньогірні ліси Карпат», тому, як максимум, можна лише розширити існуючу номінацію. Натомість в Україні маємо цілу низку унікальних і конкурентних природних об'єктів. Найперший серед них біосферний заповідник «Асканія-Нова» імені Ф.Е. Фальц-Фейна.

По-перше, «Асканія-Нова» вже включена до Попереднього списку ЮНЕСКО з 1989 року. По-друге, біосферний заповідник «Асканія-Нова» знаходиться під окупацією російськими військами, а з 7 березня 2023 року внесений до єдиного державного реєстру юридичних осіб РФ як «государственное автономное учреждение «Биосферный заповедник «Аскания-Нова» (без імені Ф.Е. Фальц-Фейна). За таких обставин подальше збереження природоохоронної, науково-дослідної установи міжнародного значення - біосферного заповідника «Асканія-Нова» імені Ф.Е. Фальц-Фейна (сертифікат ЮНЕСКО від 15.02.1985 р.) не може бути забезпечене українською адміністрацією та знаходиться під безпосередньою загрозою [24].

Все це вимагає від Міністерства захисту довкілля та природних ресурсів невідкладно підготувати номінаційне досьє на включення «Асканії-Нова» до списку світової природної спадщини ЮНЕСКО, яка знаходиться під загрозою (в небезпеці).

Про відсутність системної діяльності вищезгаданого Міністерства з програмами ЮНЕСКО свідчить і той факт, що перелік українських біосферних заповідників, включених до мережі біосферних заповідників ЮНЕСКО, на офіційному сайті Міндовкілля суттєво відрізняється від переліку на офіційному сайті ЮНЕСКО. Для прикладу, на міністерському сайті в розділі співпраці з

ЮНЕСКО відсутні біосферний резерват Деснянський та транскордонний українсько-польський резерват «Розточчя», а транскордонний румунсько-український біосферний резерват «Дельта Дунаю» продубльований ще й як Дунайський [25].

Загалом, як свідчить вищезгаданий аналіз, Україні бракує чіткої та визначеної державної стратегії й узгодженої ефективної роботи владних, наукових і громадських інститутів у просуванні в світі через програми ЮНЕСКО своєї національної культурної, природної та нематеріальної спадщини.

Дискусійним є рішення про діяльність Національної комісії у справах ЮНЕСКО як постійно діючого міжвідомчого органу при Міністерстві закордонних справ на громадських засадах, окрім секретаріату. Про ефективність роботи Національної комісії свідчить і активність її офіційної фейсбук-сторінки. На 1 квітня 2023 року на неї підписалося 1,3 тисячі осіб, а стежили за її дописами – 190.

Постійне представництво України при ЮНЕСКО має свій сайт, де остання новина була розміщена 7 місяців тому, 23.09.2022 року.

Український державний інститут культурної спадщини, який належить до сфери управління Міністерства культури та інформаційної політики, покликаний займатися збереженням і захистом культурної спадщини, підвищувати інтерес громадськості до культурного надбання держави. На сайті Інституту [26] за 2023 рік жодної новини щодо його діяльності.

Не можна оминути увагою проблеми діяльності ЮНЕСКО в умовах «ковідного світу» та війни Росії проти України.

Останні роки активність діяльності ЮНЕСКО у багатьох напрямках зменшилася. Серед об'єктивних причин – певний період он-лайн діяльності, коли діяли застереження та обмеження в умовах Ковід. Натомість, варто нагадати й

той прикрий факт, що від 31 грудня 2018 року США офіційно вийшли з ЮНЕСКО та діють як країна-спостерігач. Більш за те, США має борг перед ЮНЕСКО в сумі 550 мільйонів доларів. Таку ж позицію щодо виходу із ЮНЕСКО оголосила й Держава Ізраїль. Цю ситуацію спричинило рішення Комітету всесвітньої спадщини від 7 липня 2017 року про внесення старого міста Хеврон (Ель-Халіль) від Палестини до списків всесвітньої спадщини і всесвітньої спадщини, що знаходяться під загрозою [27].

У силу цих та інших обставин маємо й проблеми з системною та актуалізованою діяльністю всіх інституцій у системі Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки, культури.

Для прикладу приведемо аналіз функціонування офіційного сайту організації робочими мовами. Як відомо, робочими мовами ЮНЕСКО є англійська, іспанська, французька, російська, арабська і китайська. На жаль, певний період мала місце неактуалізована інформація про діяльність ЮНЕСКО у різних мовних версіях сайту. Лише нещодавно узгоджено чинні цифри щодо Списку Всесвітньої спадщини ЮНЕСКО. Тож нині до цього Списку входить 1 157 об'єктів із 167 країн світу, серед яких 900 – культурного типу, 218 – природного, 39 – змішаного [28].

Отже, Україна прагне активно співпрацювати з ЮНЕСКО в контексті збереження і пропагування власної культурної, природної та нематеріальної спадщини. Проте, маємо констатувати відсутність цілісної та визначеної державної стратегії у цій сфері діяльності, а також системної державної політики, ефективної роботи урядових інституцій і конструктивної співпраці з науковими, освітніми закладами та громадськістю. Попри певні успіхи у просуванні українських та кримськотатарських традицій у Репрезентативний список нематеріальної культурної спадщини людства та включення «Історичного центру Одеси»

до Списку Світової культурної спадщини, який знаходиться під загрозою, відсутність нових об'єктів у Репрезентативному списку всесвітньої спадщини серед природних об'єктів з 2007 року та серед культурних і змішаного типу в період з 2013 до 2023 років свідчать про неефективну та несистемну державну гуманітарну політику у співпраці з ЮНЕСКО.

З огляду на це, варто:

- обговорити і визначити, за активної участі фахівців і експертів, стратегію презентації національної культурної, природної та нематеріальної спадщини України у світі;

- уточнити статус і повноваження урядових інституцій, покликаних опікуватися цими проблемами;

- визначити та уповноважити структури, які повинні здійснювати моніторинг дотримання вимог і приписів ЮНЕСКО щодо збереження пам'яток всесвітньої спадщини в Україні, а особливо тих, які знаходяться на тимчасово окупованій території;

- вимагати прийняття українських об'єктів до Репрезентативного списку ЮНЕСКО за спрощеною процедурою з огляду на загрозу, яка виходить від бомбардувань та варварських і мародерських дій військових РФ. Йдеться, зокрема, про «Історичний центр Чернігова», розширення об'єкту «Київ: Собор Святої Софії та прилеглі монастирські споруди, Києво-Печерська лавра», «Асканію-Нову».

Список використаних джерел

1. Акуленко В. І. Міжнародне право охорони культурних цінностей та його імплементація у внутрішньому праві України. К. : Юстініан, 2013. 608 с.
2. Кот С. Проблема повернення і реституції культурних цінностей, втрачених унаслідок Другої світової війни, в сучасних українсько-польських міждержавних відносинах. *Україна ХХ століття: культура, ідеологія, політика*. 2015. Вип. 20. URL:

http://resource.history.org.ua/publ/Uxxs_2015_20_7/

3. Кудерська Н. І. Адміністративно-правове регулювання охорони та збереження матеріальної культурної спадщини в Україні: теорія і практика: монографія. К. : НАКККІМ, 2013. 448 с.

4. Курило Т. В. Правова охорона культурної спадщини України. Львів : Львівський юридичний інститут МВС України, вид-во «Новий Світ-2000», 2006. 152 с.

5. Мазур Т. В. Джерельна база дослідження правової охорони культурної спадщини в Україні. *Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України*. 2019. № 4. С. 8–22.

6. Мельничук О. І. Міжнародно-правовий статус все-світньої культурної і природної спадщини. К. : Наук. думка, 2008. 287 с.

7. Пархоменко Н. М. Джерела права: проблеми теорії та методології. Монографія. К. : ТОВ «Видавництво "Юридична думка"», 2008. 336 с.

8. Рабінович П. М. Принципи права. *Юридична енциклопедія*: В 6 т. / Редкол.: Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін. К. : «Укр. Енцикл.», 2003. Т. 5: П–С. 736 с.

9. Bell C., Paterson R. Protection of First Nations Cultural Heritage: Laws, Policy, and Reform. Vancouver : UBC Press, 2009. 476 p.

10. Garabello R., Scovazzi T. The Protection of the Underwater Cultural Heritage: Before and After the 2001 UNESCO Convention. Leiden; Boston : Martinus Nijhoff Publishers, 2003. 292 p.

11. O'Keefe P. J., Prott L. V. Cultural heritage conventions and other instruments: a compendium with commentaries. Crickadarn, UK : Institute of Art and Law, 2011. 343 p.

12. Lixinski L. Intangible Cultural Heritage in International Law. Oxford, United Kingdom : Oxford University Press, 2013. xviii + 274 p.

13. Silverman H., Ruggles D. F. Cultural Heritage and Human Rights. New York : Springer Science & Business Media, 2008. 206 p.

14. Chamberlain K. War and Cultural Heritage: An Analysis of the 1954 Convention for the Protection of Cultural Property in the Event of Armed Conflict and Its Two Protocols. 2nd Revised ed. edition. Crickadarn, UK: Institute of Art and Law, 2013. 247 p.

15. Трипілля - древня цивілізація, яку приховували комуністи. *BBC News Україна*. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/media-58199751> (дата звернення: 07.05.2023).

16. КМДА сподівається зробити Хрещатик частиною спадщини ЮНЕСКО. URL: https://kyivcity.gov.ua/news/kmda_spodivayetsya_zrobiti_khreshchatik_chastinu_yunesko (дата звернення: 07.05.2023).

17. Гладко Ф. Наслідки пожежі в Києві. *Українське слово*. 1941. С. 4. URL: <https://libraria.ua/issues/425/18281/> (дата звернення: 07.05.2023).

18. Збережіть українську культуру. Міністерство культури та інформаційної політики України. URL: <http://restore.mkip.gov.ua> (дата звернення: 07.05.2023).

19. Козова Л. Історичний центр Одеси включили до списку всесвітньої культурної спадщини ЮНЕСКО. УНІАН. URL: <https://www.unian.ua/society/istoric-hniy-centr-odesi-vklyuchili-do-spisku-vsesvitnoji-kulturnoji-spadshchiny-yunesko-novini-odesi-12122277.html> (дата звернення: 07.05.2023).

20. The Historic Centre of Odesa. URL: <https://whc.unesco.org/en/list/1703/> (date of access: 07.05.2023).

21. Ще п'ять елементів внесено до Національного переліку нематеріальної культурної спадщини

України. Міністерство культури та інформаційної політики України. URL: <https://mkip.gov.ua/news/9104.html> (дата звернення: 07.05.2023).

22. Ще п'ять елементів внесено до Національного переліку нематеріальної культурної спадщини України. Міністерство культури та інформаційної політики України. URL: <https://mkip.gov.ua/news/9104.html> (дата звернення: 07.05.2023).

23. Ліси Карпат хочуть внести до Всесвітньої спадщини ЮНЕСКО Джерело: <https://ecopolitic.com.ua/ua/news/lisi-karpat-hochut-vnesti-do-vsесvitnoi-spadshhini-junesko/> © Ecopolitic.com.ua. Екополітика. URL: <https://ecopolitic.com.ua/ua/news/lisi-karpat-hochut-vnesti-do-vsесvitnoi-spadshhini-junesko/> (дата звернення: 07.05.2023).

24. Національна академія аграрних наук України Біосферний заповідник «АСКАНІЯ-НОВА» імені Ф.Е. Фальц-Фейна. <https://askania-nova-zapovidnik.gov.ua/>. URL: <https://askania-nova-zapovidnik.gov.ua/> (дата звернення: 07.05.2023).

25. Результати проекту. Міністерство захисту довкілля та природних ресурсів України. URL: <https://mepr.gov.ua/rezultaty-proyektu/> (дата звернення: 07.05.2023).

26. Український державний інститут культурної спадщини. Головна. <https://www.spadshina.org.ua/>. URL: <https://www.spadshina.org.ua/> (дата звернення: 07.05.2023).

27. Decision 41 COM 8C.1 Update of the List of World Heritage in Danger (Inscribed Properties). UNESCO/WHC. URL: <https://whc.unesco.org/en/decisions/6925/> (date of access: 07.05.2023).

28. World Heritage List. UNESCO/WHC. URL: <https://whc.unesco.org/en/list/> (date of access: 07.05.2023).

Reference

1. Akulenko V. I. Mizhnarodne pravo okhorony kulturnykh tsinnosti ta yoho implementatsiia u vnutrishnomu pravi Ukrainy. K. : Yustinian, 2013. 608 s.

2. Kot S. Problema povernenia i restytutsii kulturnykh tsinnosti, vtrachenykh unaslidok Druhoi svitovoi viiny, v suchasnykh ukrainsko-polskykh mizhderzhavnykh vidnosynakh. Ukraina XX stolittia: kultura, ideolohiia, polityka. 2015. Vyp. 20. URL: http://resource.history.org.ua/publ/Uxxs_2015_20_7/

3. Kuderska N. I. Administratyvno-pravove rehuliuвання okhorony ta zberezhennia materialnoi kulturnoi spadshchyny v Ukraini: teoriia i praktyka: monohrafiia. K. : NAKKKiM, 2013. 448 s.

4. Kurylo T. V. Pravova okhorona kulturnoi spadshchyny Ukrainy. Lviv : Lvivskyi yurydychnyi instytut MVS Ukrainy, vyd-vo «Novyi Svit-2000», 2006. 152 s.

5. Mazur T. V. Dzherelna baza doslidzhennia pravovoi okhorony kulturnoi spadshchyny v Ukraini. Naukovi zapysky Instytutu zakonodavstva Verkhovnoi Rady Ukrainy. 2019. № 4. S. 8–22.

6. Melnychuk O. I. Mizhnarodno-pravovyi status vsесvitnoi kulturnoi i pryrodnoi spadshchyny. K. : Nauk. dumka, 2008. 287 s.

7. Parkhomenko N. M. Dzherela prava: problemy teorii ta metodolohii. Monohrafiia. K. : TOV «Vydavnytstvo "Yurydychna dumka"», 2008. 336 s.

8. Rabinovych P. M. Pryntsypy prava. Yurydychna entsyklopediia: V 6 t. / Redkol.: Yu. S. Shemshuchenko (holova redkol.) ta in. K. : «Ukr. Entsycl.», 2003. T. 5: P–S. 736 s.

9. Bell C., Paterson R. Protection of First Nations Cultural Heritage: Laws, Policy, and Reform. Vancouver : UBC Press, 2009. 476 r.

10. Garabello R., Scovazzi T. The Protection of the Underwater Cultural

Heritage: Before and After the 2001 UNESCO Convention. Leiden; Boston : Martinus Nijhoff Publishers, 2003. 292 r.

11. O'Keefe P. J., Prott L. V. Cultural heritage conventions and other instruments: a compendium with commentaries. Crickadarn, UK : Institute of Art and Law, 2011. 343 r.

12. Lixinski L. Intangible Cultural Heritage in International Law. Oxford, United Kingdom : Oxford University Press, 2013. xviii + 274 p.

13. Silverman H., Ruggles D. F. Cultural Heritage and Human Rights. New York : Springer Science & Business Media, 2008. 206 r.

14. Chamberlain K. War and Cultural Heritage: An Analysis of the 1954 Convention for the Protection of Cultural Property in the Event of Armed Conflict and Its Two Protocols. 2nd Revised ed. edition. Crickadarn, UK: Institute of Art and Law, 2013. 247 p.

15. Trypillia - drevnia tsyvilizatsiia, yaku prykhovuvaly komunisty. BBC News Ukraina. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/media-58199751> (data zvernennia: 07.05.2023).

16. KMDA spodivaetsia zrobyty Khreshchatyk chastynoiu spadshchyny YuNESKO. URL: https://kyivcity.gov.ua/news/kmda_spodivayetsya_zrobiti_khreshchatik_chastynoyu_spadschini_yunesko (data zvernennia: 07.05.2023).

17. Hladko F. Naslidky pozhezhi v Kyievi. Ukrainske slovo. 1941. S. 4. URL: <https://libraria.ua/issues/425/18281/> (data zvernennia: 07.05.2023).

18. Zberezhit ukrainsku kulturu. Ministerstvo kultury ta informatsiinoi polityky Ukrainy. URL: <http://restore.mkip.gov.ua> (data zvernennia: 07.05.2023).

19. Kozova L. Istorychnyi tsentr Odesy vkluchyly do spysku vsesvitnoi kulturnoi spadshchyny UNESCO. UNIAN. URL: <https://www.unian.ua/society/istorichniy-centr-odesi-vklyuchili-do-spysku->

[vsesvitnoi-kulturnoi-spadshchini-yunesko-novini-odesi-12122277.html](https://www.unian.ua/society/istorichniy-centr-odesi-vklyuchili-do-spysku-vsesvitnoi-kulturnoi-spadshchini-yunesko-novini-odesi-12122277.html) (data zvernennia: 07.05.2023).

20. The Historic Centre of Odesa. URL: <https://whc.unesco.org/en/list/1703/> (date of access: 07.05.2023).

21. Shche piat elementiv vneseno do Natsionalnoho pereliku nematerialnoi kulturnoi spadshchyny Ukrainy. Ministerstvo kultury ta informatsiinoi polityky Ukrainy. URL: <https://mkip.gov.ua/news/9104.html> (data zvernennia: 07.05.2023).

22. Shche piat elementiv vneseno do Natsionalnoho pereliku nematerialnoi kulturnoi spadshchyny Ukrainy. Ministerstvo kultury ta informatsiinoi polityky Ukrainy. URL: <https://mkip.gov.ua/news/9104.html> (data zvernennia: 07.05.2023).

23. Lisy Karpat khochut vnesty do Vsesvitnoi spadshchyny YuNESKO Dzherelo: <https://ecopolitic.com.ua/ua/news/lisi-karpat-hochut-vnesti-do-vsesvitnoi-spadshhini-junesko/> © Ecopolitic.com.ua. Ekopolityka. URL: <https://ecopolitic.com.ua/ua/news/lisi-karpat-hochut-vnesti-do-vsesvitnoi-spadshhini-junesko/> (data zvernennia: 07.05.2023).

24. Natsionalna akademiia ahrarykh nauk Ukrainy Biosfernyi zapovidnyk «ASKANIA-NOVA» imeni F.E. Falts-Feina. <https://askania-nova-zapovidnik.gov.ua/>. URL: <https://askania-nova-zapovidnik.gov.ua/> (data zvernennia: 07.05.2023).

25. Rezultaty proiektu. Ministerstvo zakhystu dovykillia ta prrodnykh resursiv Ukrainy. URL: <https://mepr.gov.ua/rezultaty-proyektu/> (data zvernennia: 07.05.2023).

26. Ukrainskyi derzhavnyi instytut kulturnoi spadshchyny. Holovna. <https://www.spadshina.org.ua/>. URL: <https://www.spadshina.org.ua/> (data zvernennia: 07.05.2023).

27. Decision 41 COM 8C.1 Update of the List of World Heritage in Danger (Inscribed Properties). UNESCO/WHC. URL: <https://whc.unesco.org/en/decisions/6925/> (date of access: 07.05.2023).

28. World Heritage List. UNESCO/WHC. URL: <https://whc.unesco.org/en/list/> (date of access: 07.05.2023).

ON THE ISSUE OF UKRAINE'S COOPERATION WITH UNESCO IN THE FIELD OF CULTURAL, NATURAL AND INTANGIBLE HERITAGE SAFEGUARDING

Tomenko M. V., Kharchuk O. O.

Abstract. *The dynamic development of international relations determines the priorities of cooperation of the Ukrainian state. Safeguarding of cultural, natural and intangible heritage is an integral part of such relations. The symptomatic and chaotic actions of the Ukrainian authorities, combined with the lack of systematic promotion, require the development of an effective strategy in the matter of heritage protection. This issue is especially relevant in relation to facilities located in temporarily occupied territories.*

Key words: *international relations, UNESCO, Ukraine, cultural heritage, natural heritage, intangible heritage.*